



**TURUN
YLIOPISTO**

Lapsen tuen toteuttaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lapsen tuen toteuttamisen
edistävästä ja rajoittavista tekijöistä

Kasvatustiede (varhaiskasvatus)
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Noora Uotinen

Ohjaaja:
yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

13.5.2021
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.
Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Tekijä: Noora Uotinen

Otsikko: Lapsen tuen toteuttaminen, varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lapsen tuen toteuttamisen edistävästä ja rajoittavista tekijöistä

Ohjaaja: yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

Sivumäärä: 62 sivua

Päivämäärä: 13.5.2021

Kunnat eroavat käytännöissään lapsen tuen toteuttamisessa ja osassa on käytössä perusopetuslain (628/1998) mukainen tuen malli (Eskelinen & Hjelt, 2017.) Tämän pro gradu -tutkielman yksi tavoite on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat omassa työssään lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on tutkia, millaisia menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tuen toteuttamiseksi. Karvin (2019) teettämän raportin mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä on puutteita. Esimerkiksi kolmasosa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä raportoi, että yksiköiden käyttämät tukikeinot vastaavat lasten tuen tarpeita korkeintaan kohtalaisesti. (Karvi, 2019, 160.)

Tutkielmaa on lähestytty laadullisella tutkimusotteella ja aineistonkeruumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelin syksyllä 2019 yhteensä seitsemää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelivät eräissä Varsinais-Suomen kaupungin kunnallisissa tai yksityisissä päiväkodeissa. Analysoin haastattelut aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysissä muodostin aineistosta alaluokkia, jotka yhdistin lopulta yläluokiksi.

Tässä pro gradu -työssä aineistosta nousi esiin lapsen tuen toteuttamista edistäviä ja rajoittavia tekijöitä. Tuen toteuttamista edistäviä tekijöitä olivat laaja-alainen yhteistyö, työyhteisön toimintakulttuuri ja varhaiskasvatusorganisaation rakenteet. Tuen toteuttamista rajoittivat yhteistyön haasteet, työyhteisön ongelmat ja varhaiskasvatusorganisaation puutteet. Varhaiskasvatuksen opettajien kertomia tuen toteuttamisen menetelmiä olivat pienryhmät, toiminnalliset apuvälineet, kielitietoisuus, työntekijän sensitiivinen työote, ohjattu toiminta, lapsen henkilökohtainen ohjaus ja pedagoginen dokumentointi. Opettajien kertoman mukaan lapsiryhmän koolla on suuri merkitys tuen toteuttamisessa, mutta ryhmäkokoon he eivät kuitenkaan itse voineet vaikuttaa, mutta siihen toivottiin päättävien tahojen avulla muutosta. Jäin itse pohtimaan, millaisia vaikutuksia tällä tutkimuksessa ilmenneellä opettajien työhön liittyvällä autonomian puutteella voi olla sekä työntekijöiden että lasten hyvinvoinnille.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, kehityksen ja oppimisen tuki, tuen tarve, lapsen tuen toteuttaminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lapsen yksilöllinen kehityksen ja oppimisen tuki	7
2.1	Varhaiskasvatus lapsen kasvun ja oppimisen tukena	7
2.1.1	Varhaiskasvatus osana yhteiskunnan palveluita	7
2.1.2	Lasten ja työntekijöiden hyvinvointi	9
2.2	Varhaiskasvatus inklusiivisena ympäristönä	12
2.2.1	Lapsen yksilöllinen tuen tarve	12
2.2.2	Inklusiivisuus kasvatuksellisena periaatteena	13
2.3	Lapsen tuen toteuttamisen käytänteet	16
2.3.1	Pedagogiset järjestelyt tuen toteuttamiseksi	16
2.3.2	Rakenteelliset järjestelyt tuen toteuttamiseksi	18
2.3.3	Kolmiportaisen tuen malli osana varhaiskasvatusta	20
3	Tutkimusasetelma	23
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
3.2	Tutkimuksen aineistonkeruu	23
3.3	Tutkimuksen aineiston analyysi	26
4	Tulokset	31
4.1	Tuen toteuttamista rajoittavat tekijät	31
4.1.1	Yhteistyön haasteet	31
4.1.2	Työyhteisön ongelmat	32
4.1.3	Varhaiskasvatusorganisaation puutteet	33
4.2	Tuen toteuttamista edistävät tekijät	35
4.2.1	Laaja-alainen yhteistyö	35
4.2.2	Työyhteisön toimintakulttuuri	37
4.2.3	Varhaiskasvatusorganisaation rakenteet	39
4.2.4	Tuen toteuttamisen menetelmät	40
5	Pohdinta	45
5.1	Tutkimustulosten pohdinta	45
5.1.1	Perheiden ja lapsiryhmän merkitys tuen toteuttamisessa	45
5.1.2	Arjen laadukas pedagogiikka vahvuuksia hyödyntämällä	47
5.1.3	Inklusiivinen työyhteisö ja varhaiskasvatusorganisaatio	49
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus	50

5.3 Tutkimuksen eettisyys	52
5.4 Jatkotutkimusaiheet	54
Lähteet	56
 KUVIO 1. TUEN KOLME PORRASTA	20
KUVIO 2. LAPSEN TUEN TOTEUTTAMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	30
 TAULUKKO 1. OPETTAJIEN ILMAUKSET TUEN TOTEUTTAMISTA RAJOITTAVISTA TEKIJÖISTÄ	28
TAULUKKO 2. OPETTAJIEN ILMAUKSET TUEN TOTEUTTAMISTA EDISTÄVISTÄ TEKIJÖISTÄ	29
TAULUKKO 3. TUEN TOTEUTTAMISTA RAJOITTAVAT TEKIJÄT	31
TAULUKKO 4. TUEN TOTEUTTAMISTA EDISTÄVÄT TEKIJÄT	35

1 Johdanto

Tutkimusten mukaan laadukas varhaiskasvatus voi edistää lasten kognitiivista, kielellistä ja sosiaalista kehitystä, kun taas heikkolaatuinen varhaiskasvatus voi jopa lisätä riskiä lapsen kielellisille tai kognitiiviselle haasteille (Melhuish ym., 2015). Ensimmäisinä vuosinani työskennellessäni varhaiskasvatuksen opettajana pohdin usein päiväkodissa olevia erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Teimmekö tiimissämme kaiken voitavamme lapsen tarvitseman tuen tarjoamiseksi? Välillä koin riittämättömyyttä, mistä syystä pohdin yleisesti varhaiskasvatuksen tilannetta aiheesta. Esimerkiksi varhaiskasvatuslakiin ei ole kirjattu ohjeistusta siitä, miten varhaiserityiskasvatusta tulisi toteuttaa (Pihlaja & Neitola, 2017, 81). Kunnissa on siten muotoutunut erilaisia käytäntöjä varhaiserityiskasvatuksen järjestämisessä. Osa kunnista käyttää esimerkiksi perusopetuslain mukaista kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt, 2017, 68).

Tuen toteuttamisen käytännöt ovat myös kunnissa muuttuneet, mikä näkyy esimerkiksi integroitujen erityisryhmien vähenemisenä (Pihlaja & Neitola, 2017, 88). Saavatko lapset tarvitsemaansa tukea yhdenvertaisesti, jos varhaiskasvatuksen työntekijöillä ei ole käytössä samankaltaisia keinoja? Tämänhetkisen hallituksen hallitusohjelman yhtenä tavoitteena onkin kehittää oppimisen tuen malli, joka yhdenmukaistaa tukijärjestelmää esi- ja perusopetuksen välillä. Opetusalan ammattijärjestö OAJ antaman lausunnon mukaan varhaisessa tuessa on kuitenkin puutteita kaikilla kouluasteilla, ja OAJ suosittelee tuen järjestämisen yhtenäistämistä varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. (Tarsalainen, 2020.; OAJ, 2020.)

Aiheesta on myös uutisoitu laajasti. Syitä lapsen tuen toteutumattomuudelle on etsitty pätevän henkilökunnan pulasta tai esimerkiksi kunnan rahatilanteesta. Varhainen huomaaminen sekä diagnoosin saaminen on voinut vaikuttaa lapsen oikeanlaisen tuen saamiseen. (Tolonen, 3.2.2020.) Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän selvityksen mukaan kolme merkittävintä syytä siihen, miksi lapsen tukitoimia ei ole voitu toteuttaa kaikille tarvitseville olivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä. Kyselyyn vastasivat kuitenkin kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavat henkilöt yhdessä varhaiserityiskasvatuksen henkilöstön kanssa. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 53, 61.) Keskittyminen varhaiskasvatuksen opettajien näkemykseen on oleellista, sillä tuen toteuttamisen esteet voivat lapselle tarjottavan tuen lisäksi vaikuttaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhyvinvointiin. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi henkilökunnan vaihtuvuus on yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajien kokemukseen työn kuormittavuudesta (Paananen

& Tammi, 2017, 48). Esimerkiksi opettajan stressitasot vaikuttavat taas tutkimuksen mukaan lapsen oppimiseen (Pakarinen, 2010).

Myös kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2019) on tutkinut lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä. Karvin arviointiraportin mukaan henkilöstö ja päiväkodin johtajat arvioivat kriittisesti tuen järjestämistä, ja siitä löytyi myös puutteita. Kolmasosa henkilöstöstä arvioi, että lasten kanssa käytetyt tuen menetelmät vastasivat lasten tarpeisiin korkeintaan kohtalaisesti. Raportissa henkilöstö kritisoi esimerkiksi rakenteellisten tukikeinojen vähäisyyttä, tuen saannin hitautta ja varhaiskasvatuksen opettajien puutetta. Henkilöstön vastauksissa ei kuitenkaan kyseenalaistettu esimerkiksi omaa pedagogista osaamista lapsen tarvitseman tuen toteuttamiseksi. (Karvi, 2019, 109, 112.)

Erään suomalaisen tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät eivät kokeneet itseään tarpeeksi päteviksi työskentelemään kehitysvammaisten lasten kanssa (Nislin, Paananen, Repo, Sajaniemi & Sims, 2015). Nykyisen varhaiskasvatuslain mukaan kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on laatia lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan lapsen tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen (varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 23§). Siitä syystä koin tarpeelliseksi selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteutuvan ja millaisia menetelmiä he käyttävät tuen toteuttamiseksi.

2 Lapsen yksilöllinen kehityksen ja oppimisen tuki

Tässä teoreettisessa osuudessa tarkastelen lapsen kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksen ajankohtaiseen tietoon perustuen. Aluksi käsittelen varhaiskasvatuksen tämänhetkistä tilannetta yhteiskunnallisena palveluna, mutta myös lasten ja työntekijöiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Tämän jälkeen keskityn inklusiivisuuteen varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen eriäviin käytäntöihin lapsen tuen toteuttamisessa.

2.1 Varhaiskasvatus lapsen kasvun ja oppimisen tukena

2.1.1 Varhaiskasvatus osana yhteiskunnan palveluita

Varhaiskasvatuksesta ohjeistetaan varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä eli varhaiskasvatuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatus on kokonaisuus lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa, jossa painottuu pedagogiikka. Opetushallituksen laatimat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet perustuvat varhaiskasvatuslakiin ja ne ohjaavat varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista ja varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä. Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä. Kunnan on toimittava yhteistyössä varhaiskasvatuksen ja tarvittaessa tuen järjestämisen suhteen muiden tahojen kanssa. Tarkemmin yhteistyössä sovelletaan sosiaalihuoltolakia (1301/2014), vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista annettua lakia (380/1987), kehitysvammaisten erityishuollosta annettua lakia (519/1977), terveydenhuoltolakia (1326/2010) sekä muita lainsäädöksiä sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista. (varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 1§, 2§, 3§, 7§, 21§.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että kehityksen ja oppimisen tuen tulisi muodostaa jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen (Vasu, 2018, 54). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, mutta esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa, minkä vuoksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat perusopetuslakiin. Perusopetuslaissa puhutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, mutta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan lapsen kasvun ja oppimisen tuesta. (Eops, 2014, 8.) Varhaiskasvatukseen kuuluu myös osana varhaiserityiskasvatus, jonka yhteydessä on aikojen saatossa puhuttu esimerkiksi erityispäivähoidosta, erityisvarhaiskasvatuksesta, varhaisvuosien

erityisopetuksesta, varhaisesta puuttumisesta, erityisen tuen tarpeesta tai erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta (Pihlaja & Neitola, 2017, 80). Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus voivat tehdä monialaista yhteistyötä kasvatus- ja perheneuvolan, psykologin ja terveydenhoitajan kanssa, mutta toisaalta myös esimerkiksi erilaisten järjestöjen kanssa. Lapsiperhe voi saada varhaiskasvatuksen lisäksi palveluita esimerkiksi lastensuojelusta, lastenneuvolasta, erikoissairaanhoidosta, lääkinnällisestä kuntoutuksesta tai erityishuoltopiiriin kehitysvammapalveluista. Lääkinnällisellä kuntoutuksella tarkoitetaan erilaisia terapiamuotoja, joihin osallistutaan yksin tai ryhmässä. (Pihlaja, 2004, 112–113, 117.)

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat näkyneet varhaiskasvatuksessa yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen tarjonnan lisääntymisellä (Ruutiainen, Alasuutari, Karila, 2018, 441). Yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen laajentuminen on merkki siirtymisestä kohti hyvinvointipalvelujen markkinamallia (Pihlaja & Neitola, 2017, 80). Yleisesti markkinatoiminnan kannalta on tarpeellista, että asiakkaat saavat tietoa palveluiden laadusta ja hinnasta ilmaiseksi, palveluntuottajan vaihtaminen on edullista ja tuottajien kesken on kilpailua. Voiko kuitenkin olla niin, että asiakkaat eli tässä tapauksessa perheet eivät voi realistisesti arvioida palvelun laatua? Varhaiskasvatuksessa on tällöin mahdollisuus tuottaa heikompileatuista varhaiskasvatusta, erityisesti voittoa tavoittelevilla yksityisillä tuottajilla. Varhaiskasvatuksen laadulla taas on vaikutus lasten kehitykseen. (Ruutiainen, Alasuutari & Karila, 2018, 444.) Yksityisiä varhaiskasvatuspalveluita koskeneen selvityksen tulokset herättävät huolen siitä, että kaikki lapset eivät saa tarvitsemaansa tukea riittävän varhaisessa vaiheessa. Puolet selvitykseen vastanneista arvioi, että lapsi saa tarvitsemaansa erityistä tukea vain joissakin tapauksissa, ja yhdeksän prosenttia arvioi, että lapsi ei saa tarvitsemaansa erityistä tukea lainkaan. (Riitakorpi, Alila & Kahiluoto, 2015, 100.)

Kunnissa yksityisten palveluiden koetaan laajentavan palveluvaihtoehtoja, mutta onko kaikilla mahdollisuus valita? Selvityksen mukaan 67 kunnassa on yksityisiä palveluntuottajia, jotka eivät tarjoa varhaiskasvatuspalvelujaan erityistä tukea tarvitseville lapsille. (Riitakorpi, Alila & Kahiluoto, 2015, 100.) Yksityisten palveluntuottajien rajatessa palvelunsaajiaan voi Suomessa syntyä asiakaskuntien eriytyminen. Asiakaskuntien eriytymistä vahvistaa Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksen tulos, jossa tutkimukseen vastanneiden mukaan vuonna 2016 yksityisessä varhaiskasvatuksessa oli 3 prosenttia tehostettua tukea saavia lapsia ja vajaa yksi prosentti erityistä tukea saavia lapsia kaikista tuen tarpeessa olevista lapsista (Pihlaja & Neitola, 2017, 84.)

Varhaiskasvatuksen markkinoitumista voidaan myös pohtia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kannalta. Useissa maissa yksityiset palvelut ovat kalliita, eikä vähävaraisemmilla perheillä ole mahdollisuutta toimia markkinoiden mukaan samalla tavalla kuin paremmassa taloudellisessa asemassa olevilla perheillä. Tutkimusten mukaan osassa maista asuinalueet ja niiden väestön tulotaso ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen laatuun sekä siihen, minne uusia päiväkoteja avataan mieluiten. Päätös varhaiskasvatukseen osallistumisesta vaatii perheeltä myös niin sanottuja sosiaalisia resursseja, jotka eivät ole jakautuneet tasaisesti eri tulotasoisten ihmisten välille. Kokonaisuudessaan vähävaraisemmat lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen harvemmin kuin varakkaammat lapset. (Ruutiainen, Alasuutari & Karila, 2018, 444–445.)

2.1.2 Lasten ja työntekijöiden hyvinvointi

Hjeltin ja Karilan tutkimuksessa (2017) varhaiskasvatuksen työntekijöiden välisissä keskusteluissa ilmeni ristiriita varhaiskasvatusorganisaation tehokkuuden tavoittelun ja pedagogisen työn toteuttamisen välillä. Työntekijöiden kokemukset kertovat arjen olevan selviytymistä ja vaativan joustavuutta henkilöstössä tapahtuvien muutosten takia. Keskusteluista oli nähtävissä, että työntekijöillä olisi ollut tahtotilaa toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta, mutta todellisuudessa työssä painottui lapsen turvallisuudesta huolehtiminen. Työntekijöiden ihanteena oli kuunteleva aikuinen, jolla on aikaa pysähtymiseen, empatiaan ja vuorovaikutukseen, mutta tätä tilannetta oli arjessa vaikea saavuttaa. Samaisessa tutkimuksessa työntekijät puhuivat päiväkodin johtajan mutta erityisesti muun työyhteisön olevan työssäjaksamisen kannalta tärkeä tuki. (Hjelt & Karila, 2017, 241–245.)

Myös Nislinin (2016) tutkimuksesta saatiin tuloksia siitä, että päiväkodin työyhteisöltä ja johtajalta saama tuki oli yhteydessä työntekijän vähäisempään stressin määrään, mutta myös varhaiskasvatuksen laatuun. Kyseisessä tutkimuksessa myös nousi esiin tiimin merkitys työntekijöiden hyvinvoinnin ja ryhmän toiminnan laadun kannalta. Heikkolaatuinen tiimin välinen yhteistyö oli yhteydessä työntekijän kokemiin paineisiin, kun taas johtajan tuki vähensi näitä paineita. (Nislin, 2016, 44–45.) Tutkimustulokset puhuvat myös sen puolesta, että laadukas varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen tiimityö voi vaikuttaa lapsen stressinsäätelyyn. Sajaniemen ym. (2011) oletus onkin, että onnistunut tiimityö luo lapselle sopivan ympäristön, jossa lapset voivat turvallisesti harjoitella sosioemotionaalisia taitojaan. Työntekijän hyvinvointi voi myös tutkimuksen mukaan vaikuttaa lapsen oppimiseen.

Pakarisen ym. (2010) tutkimuksessa opettajan matala stressitaso ennusti lasten korkeaa oppimismotivaatiota, ja oppimismotivaatio edisti lasten fonologista tietoisuutta.

Nislinin tutkimuksessa (2016) näkyi merkkejä siitä, että tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen työntekijöistä 35 prosentilla oli lieviä työuupumuksen oireita.

Työuupumusoireisiin on tarpeellista saada tukea, sillä pitkittyessään oireet voivat vaikuttaa työn laatuun, mutta myös lisätä terveysongelmia. (Nislin, 2016, 44–45.) Työhyvinvoinnista puhutaan usein käyttämällä käsitteitä työssä viihtyminen tai työtyytyväisyys, kun taas työpahoinvoinnista puhutaan stressin tai työuupumuksen näkökulmasta. Hakala (2011) käyttää kuitenkin käsitettä työn imu, joka kuvastaa työn teosta tapahtuvaa tarmokkuutta, omistautumista ja nautintoa. (Hakala, 2011, 6.) Vaikkakin varhaiskasvatus on haastavaa ja stressaavaa, se voi tutkitusti tuoda työntekijöille myös työn imun tunteita. Suurin osa varhaiskasvatuksen työntekijöistä oli Nislinin (2016) tutkimuksessa sitoutuneita, motivoituneita ja omistautuneita työhönsä. (Nislin, 2016, 40, 45.) Varhaiskasvatuksen työntekijöiden sitoutuminen voi taas näkyä varhaiskasvatuksen laadussa, sillä esimerkiksi Alijoen ym. (2013, 36) tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat olivat sitoutuneita varhaiskasvatuksen toimintaan, ja samalla lapsiryhmien toiminta oli laadukasta ja lasten tuen tarpeet huomioonottavaa.

Karvin (2019, 71) arviointikyselyn mukaan henkilöstö koki tehokkuuden tavoittelun luovan kiirettä, suuria ryhmäkokoja ja henkilöstön vaihtuvuutta varhaiskasvatuksessa. Paanasen ja Tammin (2017) tutkimuksen mukaan eräässä kunnassa oli tapahtunut tehostamista optimoimalla henkilöstökustannuksia eli pyritty pitämään lasten ja hoito- ja kasvatushenkilöstön määrällinen suhde eli käyttöaste mahdollisimman korkealla. Päiväkotien tehostaminen oli kyseisessä tutkimuksessa yhteydessä työntekijöiden sairauspoissaoloihin. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tehostamistoimien seurausten, kuten poissaolojen lisääntymisen, tilojen vuorottelun ja lasten suuremman suhteellisen määrän vaikeuttaneen lasten yksilöllistä huomioimista. Tutkimuksen perusteella opettajat vaikuttivat siltä, etteivät he pystyneet toteuttamaan kasvatustyötään niin hyvin kuin olisivat halunneet. (Paananen & Tammi, 2017.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu tuloksia siitä, että aikuisen ja lapsen suhdeluvulla on merkitystä. De Schipperin, Riksen-Walravenin & Geurtsin tutkimuksessa pienempi suhdeluku paransi merkittävästi hoitajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatua leikki-tilanteissa. Vähäisempi lapsimäärä lisäsi hoitajien lasta tukevaa ja lapsen autonomiaa kunnioittavaa

toimintaa. Erityisesti hoitajat, jotka työskentelivät nuorimpien lasten kanssa, antoivat aiempaa laadukkaampaa ohjausta ja tekivät vähemmän kielteisiä huomioita. (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006.) Lapsen ja aikuisen välisellä varhaiskasvatuksessa tapahtuvalla vuorovaikutuksella on tutkimuksen mukaan vaikutusta lapsen myöhäisempään käyttäytymiseen. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välinen ristiriitaisempi suhde ennusti lapsen käyttäytymisongelmia koulun ensimmäisillä luokilla, kun taas lasten läheisempi suhde opettajien kanssa ennakoiki käyttäytymisongelmien vähäisempää määrää. (Skalická, Belsky, Stenseng & Wichstrøm, 2015.)

Kaikissa tutkimuksissa ei ole voitu todistaa ryhmäkoon suoraa vaikutusta esimerkiksi lasten myöhempään toimintaan, mutta norjalaisen tutkimuksen mukaan läheisempi opettaja-lapsi-suhde pienemmissä ryhmissä ennusti käyttäytymisongelmien vähenemistä koulun alkamisen jälkeen. Lisäksi pienempiin ryhmiin osallistuneiden lasten käyttäytymisen pulmat eivät olleet yhtä pysyviä seuraavan kahden vuoden aikana kuin suurempiin ryhmiin osallistuneilla lapsilla. (Skalická, Belsky, Stenseng & Wichstrøm, 2015.) Paanasen ja Tammin tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, ettei suotuista suhdeluku ollut riittävä ehto sille, että varhaiskasvatuksen opettajat kokisivat varhaiskasvatustoiminnan laadukkaaksi. Esimerkiksi ulkopuoliset sijaiset eivät opettajien mukaan aina vähennä työn kuormittavuutta. (Paananen & Tammi, 2017.)

Tutkimuksen mukaan kuitenkin tulosohejaus ja diskurssit yksilöllisistä oikeuksista ja tulevaisuuteen valmistamisesta voivat suunnata varhaiskasvatusta vaatimaan lapsia sopeutumaan tiukentuviin normeihin. Tällainen muutos on varsinkin epäedullista niille lapsille, jotka eivät mukaudu näihin normeihin, mutta hyötyisivät oman toimintansa tukemisesta. Tulosvastuuseen ohjaaminen on ristiriidassa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen roolin ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteen kanssa. Tutkimuksen perusteella on merkkejä siitä, että ajateltu oikeudenmukaisuus ja demokraattinen osallistuminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa olisivat vähenemässä. Työntekijöiden tilannekohtaisen päätöksenteon puuttumisen lisäksi syynä on aikuisen vähäinen osallistuminen lasten leikkiin, sillä aikuisen osallistuminen leikkiin on tärkeä osa leikin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Jos lapsi saa tarvitsemansa tuen osallistuakseen vertaisryhmään, lapsi saa todennäköisemmin ystäviä. Tämä suojelee lasta sosiaaliselta eristämiseltä ja on yhteydessä lapsen sosiaaliseen ja akateemiseen menestykseen. (Paananen, 2017, 78–79.)

2.2 Varhaiskasvatus inklusiivisena ympäristönä

2.2.1 Lapsen yksilöllinen tuen tarve

Varhaiskasvatuksessa on alkuajoista lähtien ollut lapsia, jotka ovat tarvinneet erityistä kasvatusta. Varsinaisia erityislastentarhoja ja erityisryhmiä perustettiin Suomessa kuitenkin 1950-luvulla. Ensimmäiset integroidut erityisryhmät ja erityislastentarhat sijaitsivat Helsingissä. Muille paikkakunnille perustettiin integroituja erityisryhmiä 1960-luvulla. Integroiduissa erityisryhmissä oli noin 3–5 erityistä kasvatusta tarvitsevaa lasta muiden lasten lisäksi tai erityisryhmässä saattoi olla ainoastaan erityistä kasvatusta tarvitsevia lapsia. Virallinen erityisopettajakoulutus alle kouluikäisten lasten kanssa toimiville opettajille alkoi 1971 Jyväskylän yliopistossa. (Hänninen & Valli, 1986, 184–189, 236.) 1970–1980-luvulla käytettiin varhaiskasvatuksessa kuntoutustermiä erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevan lapsen yhteydessä, sillä niin sanotun tavallisen päivähoidon ei koettu riittävän tukemaan lapsen erityistarpeita. Tämän aikaisessa vammaiskäsityksessä korostettiin yksilöä ja vammaisuuteen liitettiin käsitteitä: puute, vika, häiriö ja vajavuus, jolloin lääkinnällisellä kuntoutuksella pyrittiin kuntouttamaan yksilön vajavuutta. (Pihlaja, 2006, 12.)

Tällä hetkellä erityiskasvatuksessa puhutaan lapsen tuen tarpeesta, jos lapsen kehitys ja oppiminen aiheuttaa huolta (Pihlaja & Neitola, 2017, 82). Käsite tuen tarve ei ole yksinkertainen. Erityisopetuksessa erityisen tuen tarpeella (*special need*) on viitattu kykyyn tai toimintaan, joka on koettu ihmisille tärkeäksi tai välttämättömäksi. Tällaiseksi taidoksi on ajateltu esimerkiksi luku- ja kirjoitustaito. Jos lapsi ei opi lukemaan ja kirjoittamaan tavanomaisilla menetelmillä tietyssä tahdissa, hänellä on ajateltu olevan erityisen tuen tarve lukemiseen ja kirjoittamiseen. Joku voisi argumentoida, että ilman luku- ja kirjoitustaitoakin voi elää hyvää elämää. On kuitenkin mahdotonta määritellä erityisen tuen tarvetta ilman jonkinlaista standardeja siitä, mitä ihmisen on hyvä ja kenties välttämätön oppia. Kyse onkin siis oppijoihin ja ihmisiin yleisesti koskevista arvovalinnoista. (Vehmas, 2010.)

Tuen tarve käsitteellä voi olla myös vaikutusta yleisemmin tuen järjestämiseen. Kun puhutaan erityisopetuksesta tai erityisestä tuesta, yleisesti ymmärretään, että siihen sisältyy jotakin ”erilaista” tai jotakin ”enemmän” kuin mitä yleisesti on tarjolla muille samanikäisille. Näiden käsitteiden käyttö voidaan nähdä kuitenkin ongelmallisena inklusiivisuuden kannalta. Käytettäessä käsitteitä erityinen tuki ja erityisopetus ajatellaan ne samalla yleisestä opetuksesta erilliseksi asiaksi. Yksi inklusiivisuuden ongelma onkin, miten tarjota opetusta kaikille lapsille ilman lasten leimaamista tuen tarpeiden mukaan. (Florian, 2013, 10.) Boothin

(2011) mukaan käsitteiden ”erityiskasvatus” tai ” erityisen tuen tarve” käyttö vahvistavat näkemystä siitä, että oppimisvaikeudet ovat lapsen vamman tai puutteen syytä. Tällöin voi olla vaarana, ettei kiinnitetä tarpeeksi huomiota esimerkiksi kasvatusympäristöön, kuten vuorovaikutuksen laatuun vaan ainoastaan lapsen erilaisuuteen. (Booth, 2011.)

Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin käsitettä lapsen tuen tarve, koska se on suomalaisessa varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä käytössä oleva käsite. Vasun mukaan lapsen tuen tarve voi olla lyhytaikaista ja pienimuotoista tai johtua vaikeasta vammasta, kehityksen viivästyästä tai sairaudesta, jolloin tuen tarve on kokoaikaista ja jatkuvaa. Tällöin kehityksen ja oppimisen tuki vaatii suunnitelmallisuutta ja erityispedagogista osaamista sekä tarvittaessa erilaisia järjestelyjä ja apuvälineitä. Aikaisella tunnistamisella ja sopivalla tuella voidaan ennaltaehkäistä lapsen ongelmien kehittymistä ja edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Kehityksen ja oppimisen tuen tulisi perustua lapsen yksilöllisiin tarpeisiin sekä hänen vahvuuksiinsa ja tukea annetaan ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä osana päivittäistä muuta toimintaa. (Vasu, 2018, 54–57.)

2.2.2 Inklusiivisuus kasvatuksellisenä periaatteena

Suomalaista varhaiskasvatusta kehitetään tällä hetkellä inklusion mukaisesti (Vasu, 2018, 15). Inklusion lähtökohtana on, että varhaiskasvatus on kaikille yhteistä. Tukea tarvitseville lapsille järjestetään tarvittavat tukitoimenpiteet lapsen omassa päiväkotiryhmässä. (Viitala, 2018, 55.) Inklusiota on pyritty edistämään kansainvälisesti esimerkiksi YK:n yleissopimuksella lapsen oikeuksista. Sopimuksessa luvataan taata tunnustetut oikeudet kaikille lainkäyttövallan alaisille lapsille ilman minkäänlaista erottelua. Yleissopimuksessa halutaan muun muassa varmistaa vammaisen lapsen hyvä elämä oloissa, jotka takaavat ihmisarvon, edistävät itseluottamusta ja helpottavat lapsen aktiivista osallistumista yhteisönsä toimintaan. (YK:n yleissopimus, 1989, 7,17.) Vuonna 1994 Salamancan julistuksessa esitettiin vaatimus opetuksen järjestämisestä tavallisessa koulusysteemissä tukea tarvitseville lapsille, nuorille ja aikuisille. Julistuksen mukaan inklusiivinen toiminta taistelee syrjiviä asenteita vastaan ja luo vastaanottavan ja inklusiivisen yhteisön. (Unesco, 1994, 8–9.) Unesco on myöhemmin julkaissut ohjeistuksen inklusion toteutukseen (Unesco, 2005).

Inklusion käsite on kehittynyt 60–70 vuoden aikana. Inklusion kehityskaarta tarkastellessa voidaan löytää neljä kansainvälisesti kehitettyä ydinajatusta siitä, miten inklusiiviset opetuskäytännöt on ymmärretty ja toteutettu. Ensimmäisen ydinajatuksen eli niin sanotun oikeuksiin perustuvan lähestymistavan (*rights-based approach*) voidaan ajatella syntyneen

vuoden 1948 YK:n ihmisoikeuksien julistuksen perusteella. Salamancan julistuksen aikoihin vuonna 1994 inklusiivisuudessa pyrittiin kehittämään tiettyjen oppijoiden tilannetta, useimmiten niiden lasten, joille oli luokiteltu erityisen tuen tarve, mikä voidaan jaotella inklusiivisuuden toiseksi ydinajatuksiksi. Kolmantena ydinajatuksena on ollut inklusiivisuuden laajentuminen ja kohdistaminen kaikkiin vähemmistölapsiin. Nykypäivänä on taas nähtävissä inklusiivisuuden neljäs ydinajatus, jossa pyritään vahvistamaan koulutusjärjestelmää, säädöksiä ja asetuksia, jotta voidaan saavuttaa lupaus laadukkaasta koulutuksesta kaikille. (Operti, Walker & Zhang, 2013, 149–150.)

Usein inklusion on ajateltu tarkoittavan tukea tarvitsevien oppijoiden lisääntyvää osallistumista yleiseen opetukseen. Toisaalta inklusio voidaan ajatella periaatteelliseksi lähestymistavaksi koulutuksen ja yhteiskunnan kehittämiseen, jolla voidaan toteuttaa tiettyjä arvoja. (Booth, 2011.) Inklusion keskeiset arvot liittyvät ihmisten tasa-arvoon, yhtäläisiin oikeuksiin ja yhdenvertaisuuteen. Kasvatuksen näkökulmasta inklusiivisuuden arvoja ovat myös osallisuus ja yhteisöllisyys. (Viitala, 2018, 52.) Inklusiivisessa kasvatuksessa ei tulisi kiinnittää huomiota niinkään yksilöiden erotteluun vaan ympäristöön ja erilaisuutta synnyttävien tekijöiden poistamiseen (Hermanfors, 2017, 92). Inklusio vaatii sitoutumista inklusiivisiin arvoihin niin yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, monialaisessa yhteistyössä että kasvattajayhteisössä (Viitala, 2018, 57). Hermanfors toteaa, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen edistäminen tulisi ilmetä kaikissa periaatteissa ja poliittisessa ohjauksessa ja käytännöissä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kaikkien lasten osallistumisoikeus mainitaan, mutta siitä huolimatta lapsia kategorisoidaan ja erotellaan tuen tarpeen, vammaisuuden ja kulttuurisen taustan perusteella. Inklusion tavoitteena on kasvatuksen monipuolistaminen, joka hyödyttää kaikkia, ei ainoastaan vähemmistöryhmiä. (Hermanfors, 2017, 92.)

Inklusiivinen ja laadukas varhaiskasvatus vaatii myös taloudellisen sitoumuksen eli riittävän resurssoinnin. Segregoidusti järjestetty varhaiskasvatus on saattanut vaikuttaa paremmin resursoitulta, mutta inklusiiviset järjestelyt eivät välttämättä ole yhtään sen kalliimpia. Inklusiivisuus vaatii yleensä resurssien uudelleen organisoimista, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtilan muuttamista yhden ryhmän sijasta useassa päiväkotiryhmässä toimimiseen. Kasvattajayhteisöllä voi olla vaikeuksia sitoutua inklusiivisuuteen, erityisesti jos lapsen tuen tarve liittyy vaikeaan vammaisuuteen tai sosiaalisemotionaalisiin haasteisiin. (Viitala, 2018, 58.) Myös työntekijöiden käsitys inklusiivisuudesta voi vaikuttaa yhteisöjen

suhtautumistapaan, sillä esimerkiksi Karvin (2019, 112) arviointikyselyn mukaan inklusio ei ollut tuttu käsite osalle varhaiskasvatuksen henkilöstöstä.

Viitalan (2014) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erilaisissa lapsiryhmissä työskennelleet työntekijät eivät olleet tietoisesti sitoutuneita inklusiiviseen kasvatukseen. Työntekijät eivät vastustaneet sitä, mutta eivät olleet juurikaan pohtineet asiaa. Inklusiivisuus ei ollut heille kuitenkaan yhdentekevää, sillä työntekijät eivät pitäneet erityisluokkia hyvänä alkuna sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten koulupolulle siirryttäessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Näissä lapsiryhmissä oltiin kuitenkin lähempänä integraatiota kuin inklusiota, koska lähtökohtana oli se, että sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten tulisi sopeutua varhaiskasvatusympäristöönsä. (Viitala, 2014, 166–167.)

Tällä hetkellä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on vielä käytössä integroituja erityisryhmiä, jossa osalla ryhmän lapsista on tuen tarvetta. Ryhmien etuna on ajateltu olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolo sekä vähäisempi lapsimäärä ryhmässä. Tässä ratkaisussa on kuitenkin vaarana, että integraatio jää ainoastaan fyysisen tai toiminnallisen tasolle. (Viitala, 2018, 54.) Integraatio tarkoittaa sanana kahden osan yhdistämistä niin, että alkuperäiset osat eivät erotu toisistaan. Integraatiosta voidaan löytää kaksi erilaista näkemystä, joista toisessa on lähtökohtana erillisten laitosten ja koulujen tehottomuus ja niiden liitännäisvaikutukset ihmisille. Tässä näkemyksessä alussa on oltava kuitenkin segregointia eli eriytymistä. Inklusio-käsitettä lähempänä on niin sanottu ei-segregointi, jonka pyrkimyksenä on kaikille yhteinen koulu eikä ketään tarvitse jättää sen ulkopuolelle. (Moberg & Savolainen, 2015, 81, 84.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa segregoiduin vaihtoehto on ollut erityisryhmät, joissa kaikilla lapsilla on ollut tuen tarvetta. Varhaiskasvatuksessa integraation tavoitteena on segregointin purkaminen sijoittamalla tukea tarvitseva lapsi samaan päiväkotiryhmään muiden lasten kanssa. Integraatiota voidaan tarkastella fyysisellä, sosiaalisella, toiminnallisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Fyysisessä integraatiossa lapsi on osa ryhmää, mutta ei osallistu välttämättä ryhmän toimintaan, kun taas toiminnallisessa integraatiossa tukea tarvitseva lapsi osallistuu yhteiseen tekemiseen. Yhteinen toiminta ei takaa kuitenkaan sosiaalista integraatiota eli lasten välisiä sosiaalisia suhteita. (Viitala, 2018, 54.)

Onnistuessaan sosiaalinen ja psykologinen integraatio näkyy kaikkien osallistujien kehittymisenä, osallisuutena, yhteisöllisyytenä sekä myönteisten sosiaalisten suhteiden syntyminenä (Moberg & Savolainen, 2015, 82).

2.3 Lapsen tuen toteuttamisen käytänteet

2.3.1 Pedagogiset järjestelyt tuen toteuttamiseksi

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen huoltajalle kerrotaan heti, jos henkilöstöllä herää huoli lapsen hyvinvoinnista tai kehityksen ja oppimisen vaikeuksista. Varhaiskasvatushenkilöstö ja lapsen huoltaja sopivat annettavasta tuesta ja tuen tavoitteista, jotka ovat parhaiten saavutettavissa, kun kaikki osapuolet sitoutuvat yhteistyöhön. (Vasu, 2018, 55–56.) Vanhemmat ja työntekijät voivat kuitenkin arvioida lapsen tuen tarpeen eri tavoin. Tutkimuksen mukaan vanhempi arvioi lapsensa käyttäytymisen haasteellisemmaksi kuin varhaiskasvatuksen työntekijät. Toisaalta samaisessa tutkimuksessa työntekijät arvioivat vanhempia useammin sosiaalisen vetäytyvyyden ongelmalliseksi. Voi olla, että työntekijät ajattelevat tietynlaisen käytöksen edistävän oppimista ja sosiaalista kanssakäymistä, ja toisaalta vanhemmat voivat asettaa esimerkiksi liian korkeita odotuksia lapsen normaalista käyttäytymisestä. (Major, Seabra-Santos & Martin, 2015.)

Vanhempien ja työntekijöiden eriävään näkemykseen voi olla useita syitä. Vanhemmat havainnoivat lastaan kotiympäristössä, kun taas varhaiskasvatuksessa toimitaan sosiaalisessa ympäristössä, jossa on useita samanikäisiä lapsia. Lisäksi vuorovaikutus vanhempien ja lapsen välillä eroaa vuorovaikutuksesta lapsen ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välillä. Vanhemmat ja työntekijät voivat poiketa arvomaailmaltaan, jolloin he voivat erota myös siinä, millaista käyttäytymistä he suvaitsevat lapselta. Vaikkakaan vanhemmat ja työntekijät eivät jakaisi yhteistä näkemystä lapsen käyttäytymisestä, tulisi molemmat osapuolet nähdä yhtä tärkeinä informaation lähteinä lapsen tukemisen kannalta. (Major, Seabra-Santos & Martin, 2015.) Huoltajien kieltäytyminen yhteistyöstä ei tulisi olla este lapsen kehityksen ja oppimisen tuelle, mutta esimerkiksi monialainen yhteistyö toteutetaan kuitenkin ensisijaisesti huoltajan suostumuksen mukaisesti. (Vasu, 2018, 56.)

Lain mukaan jokaiselle lapselle laaditaan varhaiskasvatuksessa oma varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan tavoitteet ja tarvittaessa lapsen tarvitsema tuki ja toimenpiteet tuen toteuttamiseksi. Suunnitelman laatimisesta vastaa päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettaja, ja hän laatii sen yhteistyössä muun henkilöstön, lapsen huoltajan sekä tarvittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Myös lapsen omaa mielipidettä on kuultava varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa, ja varhaiskasvatussuunnitelma tulee arvioida vähintään kerran vuodessa, mutta lapsen tuen vaatiessa on sitä tehtävä useammin. (varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 23§.) Asiakirjojen

merkitys on vahvistunut viime vuosien aikana, ja lasten yksilölliset asiakirjat koetaan tarpeelliseksi varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisen ja kehittämisen sekä lapsen tuen järjestämisen kannalta (Heiskanen, 2019, 79). Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksen mukaan kuitenkin erityisesti kokeneemmat varhaiskasvatuksen opettajat tunsivat varhaiskasvatustyön muutosten ja kirjallisten töiden heikentäneen omaa ammatillista autonomiaa. Työntekijöiden kokemuksista oli aistittavissa riittämättömyyden tunnetta uusia vaatimuksia kohtaan. (Karila & Kupila, 2010, 36–37.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen kehityksen ja oppimisen haasteita ennaltaehkäistään pedagogisilla keinoilla ja erilaisilla työtavoilla. Tällaisia ovat esimerkiksi toiminnan eriyttäminen, ryhmien muuntelu, selkeä päiväjärjestys, päivittäisten toimintojen rytmittäminen ja oppimisympäristöjen muovaaminen sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultointi tai jaksottainen tuki. Lisäksi varhaiskasvatuksen työntekijät voivat käyttää kielen ja kommunikoinnin tukikeinoja, lapsikohtaista ohjaamista sekä hyödyntää apuvälineitä ja tieto- ja viestintäteknologiaa. (Vasu, 2018, 56–57.) Pedagogisia ratkaisuihin voi lukeutua myös yhteiset sopimukset siitä, miten varhaiskasvatusryhmässä kommunikoidaan, kuten esimerkiksi sopimus selkokielellisestä tai vahvuuksia korostavasta puheesta (Heiskanen, 2018, 102). Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen yleisimmät tukitoimenpiteet tuen toteuttamiseksi olivat erityisopettajan konsultaatio ja avustaja. Integroidut lapsiryhmät ja lapsimäärän vähentäminen olivat noin puolella vastaajista käytettyjä tukitoimia, ja kolmasosassa vastauksista tukikeinona oli kasvatushenkilöstön määrän lisääminen. Muita mainittuja tuen toteuttamisen menetelmiä olivat esimerkiksi pienryhmätoiminta ja perhetyö. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 53, 59–60.)

Vaikkakin varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä ohjeistaa tuen kirjaamisesta pedagogiikan ja menetelmien näkökulmasta, tutkimustulokset kertovat päinvastaista. Heiskanen (2019) tutki esiopetusikäisten lasten pedagogisia asiakirjoja varhaiskasvatukseen osallistumisen aikana. Tutkimuksen tulosten mukaan asiakirjoissa kirjoitettiin lapsista ongelmakeskeisestä näkökulmasta ja lapset asetettiin itse vastuuseen tuen tarpeidensa ylittämiseksi. Heiskasen mukaan useissa muissakin tutkimuksissa on ilmennyt, että varsinkin konkreettiset tukitoimet, ympäristön merkitys ja ammattilaisten vastuu ovat puuttuneet pedagogisista asiakirjoista. Varhaiskasvatuksessa olisi kuitenkin tärkeää huomata, että nämä pedagogiset asiakirjat toimivat vallan välineenä. Esimerkiksi Heiskasen tutkimuksessa asiakirjat vahvistavat yleistä normatiivista käsitystä lapsen kehityksestä sekä ammattilaisten valtaa lapsen tuen suunnittelun prosessissa. Varhaiskasvatuksen ohjeistuksen mukaan vanhempien ja lasten

osallisuus tulisi ottaa tuen suunnittelussa huomioon, mutta Heiskanen tutkimuksen mukaan heidän huomioimisensa dokumenteissa oli vähäistä. (Heiskanen, 2019, 81–82.)

Myös fyysisen ympäristön että pedagogiikan suunnittelussa tulisi muistaa, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus olla aktiivisena eri toiminnoissa ja konteksteissa.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden pedagogisilla valinnoilla on vaikutus lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen. Tutkimuksissa on havaittu, että tukea tarvitsevilla lapsilla on usein vähäinen mahdollisuus päättää omista asioista. Osallisuuden toteuttaminen voi tuntua varhaiskasvatuksen henkilöstöstä haastavalta, esimerkiksi jos he eivät luota lasten kykyyn osallistua tai neuvottelu vaatii erilaisia kommunikaatiomenetelmiä. (Viitala, 2018, 63–64, 67.) Karvin (2019) arviointikyselyn mukaan osa varhaiskasvatuksen henkilöstä piti esimerkiksi liikuntarajoitteisten lasten osallisuutta hankalana esteettömien tilojen puutteen takia. Toisaalta henkilöstö pyrki huolehtimaan osallisuudesta panostamalla toiminnan suunnitteluun ja muokkaamalla toimintaa ja ympäristöä niin, että lasten oli mahdollista osallistua. Vaikkakin riittävä määrä apuvälineitä mahdollisti myös lasten liikkumista, tärkeimmässä asemassa olivat kuitenkin avustajat, henkilöstö ja muilta asiantuntijoilta saatu apu. (Karvi, 2019, 87.)

2.3.2 Rakenteelliset järjestelyt tuen toteuttamiseksi

Käytännössä rakenteelliset järjestelyt tarkoittavat ryhmän käytössä olevia resursseja.

Esimerkiksi ryhmässä oleva avustaja voidaan ajatella rakenteellisena ratkaisuna, mutta hyödyntääkseen lisäresurssin täysin on henkilöstön ja avustajan yhdessä suunniteltava yhteiset pedagogiset toimintatavat. Tällöin avustaja toimii myös pedagogisena tukitoimena. (Heiskanen, 2018, 102.) Vaikkakin ryhmässä toimisi siis avustaja, on vastuu lapsen tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksen pedagogiikasta vastaavalla työntekijällä. Tutkimusten mukaan vaarana on, että ainoastaan avustaja ohjaa tuen tarpeessa olevaa lasta ja he päätyvät niin sanottuun omaan kuplaansa muun ryhmän sisällä. (Viitala, 2018, 62.) Kunnan tai yksityisen palvelujen tuottajalla on vastuu huolehtia henkilöstön määrästä ja riittävästä kelpoisuuksista eikä esimerkiksi avustajia lueta kuuluvaksi henkilöstömitoitukseen.

Henkilöstön lukumäärään ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin on kiinnitettävä erityisesti huomiota, jos päiväkodissa on useampi tuen tarpeessa oleva lapsi.

(varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 25§, 35§.) Varhaiskasvatusryhmän lapsimäärän pienentäminen sekä henkilöstön mitoitus tai rakenteeseen liittyvät ratkaisut ovat myös niin sanottuja rakenteellisia järjestelyjä tuen toteuttamiseksi (Vasu, 2018, 57).

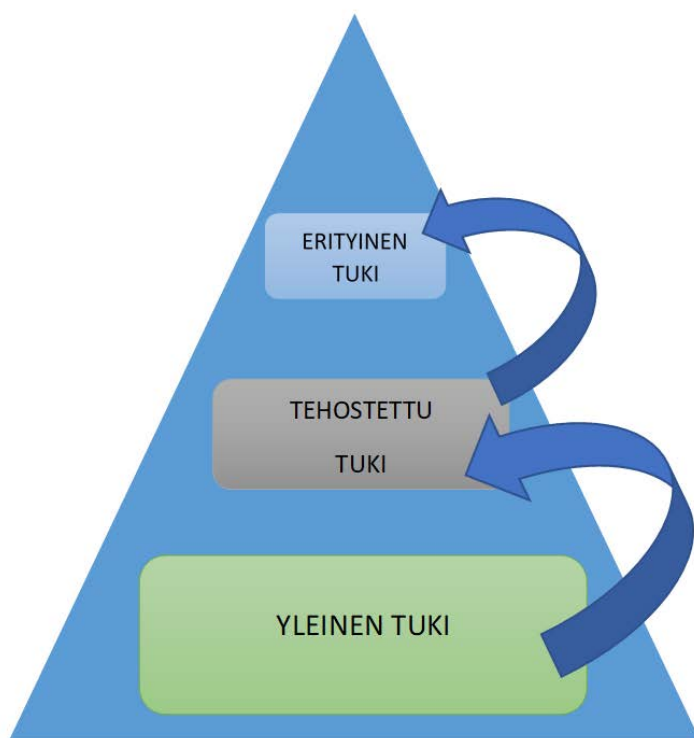
Vasussa (2018, 57) puhutaan myös hyvinvointia tukevista muista järjestelyistä, joita ovat sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden antama ohjaus ja konsultaatio. Esimerkiksi lapsi voi saada tarvitsemaansa puheterapiaa, fysioterapiaa tai toimintaterapiaa oman kodin lisäksi päiväkodissa lapsen omassa lapsiryhmässä. Lapsen terapeutin toimiessa päiväkodissa varhaiskasvatuksen työntekijät voivat saada samalla tietoa ja ideoita siitä, miten eri tavoin tätä kyseistä lasta on mahdollista tukea. (Pihlaja & Viitala, 2018, 42.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäksi lasten terapeutit voivat ohjata pienryhmätoimintaa yhdessä ryhmän henkilökunnan kanssa tai osallistua ryhmän arjen toimintoihin. Tämä vaatii tietenkin yhteistä suunnittelua, mutta on parhaimmillaan laadukasta inklusiivista varhaiskasvatusta. (Viitala, 2018, 59.)

Karvin (2019) arviointikyselyssä ilmenee, että noin kolmasosa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ja johtajista arvioi käytettyjen tukikeinojen toteuttavan lapsen tukea ja vastavan lapsen tarpeisiin korkeintaan kohtalaisesti. Suurin osa henkilöstöstä koki tuen järjestyvän enintään kohtaisen nopeasti tuen tarpeen ilmettyä. Varhaiskasvatuksen työntekijät eivät olleet tyytyväisiä rakenteellisten tukitoimien eivätkä varhaiskasvatuksen erityisopettajien saatavuuteen ja tuen saannin nopeuteen. Kyselyyn vastanneista osa ajatteli, että lapsi ei saa tarpeeksi tukea, koska diagnoosin saamisessa kestää liian kauan. Osan näkemys oli, että erityisryhmillä tai pienryhmillä voitaisiin ratkaista tuen saatavuuden ongelmat. (Karvi, 2019, 109, 112.)

Eskelisen ja Hjeltin (2017) tekemässä selvityksessä yleisimmät syyt lapsen tukitoimien toteutumattomuudelle olivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä. Myös kelpoisen henkilöstön puute oli kolmasosan mielestä este, ja viidesosa koki yleisen henkilöstön puutteen ryhmässä estävän tuen toteutumisen. Monialaisen ja moniammatillisen yhteistyön puute oli 17 prosentin mielestä syy toteutumattomuudelle. Muita nimettyjä syitä olivat esimerkiksi puutteet henkilöstön ammattitaidossa ja pula avustajista sekä terapiahenkilöistä, kuten puheterapeuteista. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 61.) Myös Karvin (2019) selvityksessä varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta saatiin samankaltaisia tuloksia, sillä työntekijät ja johtajat kokivat kiireen, ajanpuutteen, henkilöstövajauksen ja resurssipulan estävän varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen. Muita estäviä tekijöitä olivat työntekijöiden riittämättömyys ja siirtely päiväkotien ja ryhmien välillä, alle kolmevuotiaiden lasten ikä sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisen työn vaativuus. (Karvi, 2019, 3, 59.)

2.3.3 Kolmiportaisen tuen malli osana varhaiskasvatusta

Niin sanottu kolmiportaisen tuen malli on käytössä esiopetuksessa, mutta myös osassa kunnista varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt, 2017, 68). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kasvun ja oppimisen tuen tasoja on kolme: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (kuvio 1). Yleisessä tuessa lasta tuetaan yksittäisillä tukitoimilla, jotka eivät vaadi suuria päätöksiä, kuten esimerkiksi erilaisilla materiaaleilla ja välineillä, opetusohjelmilla ja osa-aikaisella erityisopetuksella. Lapsen tuen toteuttaminen kuuluu varhaiskasvatushenkilöstölle kaikissa kasvatus- ja opetustilanteissa, ja se tehdään yhteistyössä huoltajan ja lapsen kanssa. Tehostettuun tukeen siirrytään kolmiportaisen tuen mallin mukaan sitten, kun lapsi tarvitsee säännöllistä tukea ja yleensä samaan aikaan useita tukimuotoja. Tehostettuun tukeen siirryttäessä lapsesta tehdään pedagoginen arvio, jossa arvioidaan lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne, lapsen yleinen tuki, lapsen vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet. Lisäksi pedagogisessa arviossa pohditaan, millaisia tuen tarpeita lapsella on ja millaisilla järjestelyillä lasta tuetaan niissä. Opettaja laatii pedagogisen arvion ja sen pohjalta lapsen oppimissuunnitelman yhdessä lapsen, huoltajien ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa. (Eops, 2014, 44–47.)



Kuvio 1. Tuen kolme porrasta

Päätös lapsen erityisestä tuesta voidaan tehdä esiopetuksessa tai ennen esi- tai perusopetuksen alkua. Lapsesta tehdään tällöin pedagoginen selvitys ennen päätöstä erityisen tuen aloittamisesta ja se tehdään yhteistyössä lapsen ja huoltajan kanssa. Pedagoginen selvitys sisältää kuvauksen lapsen saamasta tehostetusta tuesta, lapsen mielenkiinnon kohteista ja vahvuuksista, arvion tarvittavista tukimuodoista ja arvion lapsen erityisen tuen tarpeesta. Erityisen tuen päätökseen voidaan tarvita pedagogisen selvityksen lisäksi esimerkiksi psykologinen tai lääketieteellinen lausunto. Tämän jälkeen esiopetuksen järjestäjän on tehtävä kirjallinen erityisen tuen päätös, jossa on käytävä ilmi, millaisessa ryhmässä lapsi toimii ja millaisia tukipalveluita hän tarvitsee. Erityisen tuen päätöksen myötä lapselle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Eops, 2014, 48–50.)

Kolmiportainen tuen malli edellyttää tuen tarpeen luotettavaa tunnistamista. Toisaalta tällaisen tuen mallin myötä yksilöllisen tuen aikana tapahtuvaa kehitystä on seurattava, jotta tukea osataan muokata ja tehdä päätöksiä intensiivisemmästä tuesta tai tuen tarpeen loppumisesta. Aro (2015) kommentoi puheenvuorossaan, että kolmiportaisen tuen malli ja sen kehittäminen tarvitsee lisää tietoa tuen keinojen vaikuttavuudesta ja työkalujen, menetelmien ja arviointivälineiden kehittämistä. Esimerkiksi opettajilla voi olla testityyppisiä arviointivälineitä tuen tarpeen arvioimiseksi, mutta onko niitä riittävästi, ja onko tarjolla tuen vaikuttavuutta arvioivia välineitä? Tällaiset arviointivälineet tukisivat henkilöstön pedagogista päätöksentekoa, mutta edistäisivät myös ammatillista kehittymistä. Lisäksi objektiivisempi tieto auttaisi saamaan tukea tarpeen mukaan ja yhtenäistämään tukikäytäntöjä. Oppimisen ja kehittymisen arviointimenetelmillä olisi mahdollista antaa myös palautetta oppijalle, millä voisi olla vastaavasti vaikutusta oppimismotivaatiolle. (Aro, 2015, 66–67.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2017) mukaan hieman yli puolet kyselyyn vastanneista kunnista oli ottanut käyttöön varhaiskasvatuksessa perusopetuslain mukaisen kolmiportaisen tuen mallin. Enemmistö perusteli päätöstä lapsen saaman tuen jatkumolla varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Suurin osa vastanneista koki kolmiportaisen tuen selkeyttävän tuen antamista varhaiskasvatuksessa. Moni perusteli mallin käyttöönottamista myös pedagogisten tukitoimien suunnittelun ja arvioinnin edistämisellä. Kolmiportaisen tuen mallin koettiin myös tehostaneen lapsen saamaa tukea ja muuttaneen tuen prosessia joustavammaksi. Henkilöstöön muutos oli vaikuttanut eniten tuen järjestämisen prosessin selkiytymisenä. Enemmistön mielestä muutos oli vahvistanut henkilöstön osaamista tukeen liittyen ja selkeyttänyt myös johtamista. Samaan kyselyyn vastasi myös niitä, joiden

kunnissa ei ole siirrytty perusopetuslain mukaiseen kolmiportaisen tuen malliin. Puolessa näistä kunnista oli keskusteltu kuitenkin kolmiportaisen tuen käyttöönotosta. Kaksi kolmasosaa kyselyyn vastanneista kertoi odottavansa valtakunnan tason linjauksia tuen mallista. Neljäsosa vastanneista oli tyytyväisiä kunnan nykyisiin toimintakäytäntöihin eivätkä kokeneet tarvetta muutokseen. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 68–75.)

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkimuksen tehtävänä on saada selville, millaisia menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tuen toteuttamiseksi. Valitsin varhaiskasvatuksen opettajat tutkimuskohteeksi, sillä he ovat varhaiskasvatuslain mukaan vastuussa siitä, että lapselle laaditaan päiväkodissa varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan lapsen tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen (varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 23§). Aiemmassa kotimaisessa tutkimuksessa tutkittavina ovat olleet myös esimerkiksi varhaiskasvatusjohtajat tai varhaiserityiskasvatuksen henkilöstö (Korkalainen, 2009; Eskelinen & Hjelt, 2017), mistä syystä tässä tutkimuksessa keskitytään ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajiin. Karvin (2019, 112, 166) arviointiraportin mukaan puutteet henkilöstön pedagogisessa osaamisessa estivät vasun toteutumisen, mutta varhaiskasvatuksen henkilöstö ei kuitenkaan pohtinut lapsen kehityksen ja oppimisen tukea oman pedagogisen osaamisensa näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagoginen vastuu lapsiryhmän toiminnasta, joten on tarpeellista tietää, miten he kokevat lapsen tuen toteuttamisen päiväkodissa.

Tehtävänäni on siis ymmärtää varhaiskasvatuksen opettajien kokemia kokemuksia heidän työssään. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteutuvan omassa työssään?
 - 1.1. Mitkä tekijät varhaiskasvatuksessa rajoittavat tuen toteutumista?
 - 1.2. Mitkä tekijät varhaiskasvatuksessa edistävät tuen toteutumista?
2. Millaisia menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tuen toteuttamiseksi?

3.2 Tutkimuksen aineistonkeruu

Metodologisista lähtökohdista tutkijan on tarpeellista miettiä erityisesti epistemologisia ja ontologisia näkökulmia. Ontologialla tarkoitetaan teoriaa siitä, mitä jokin on ja mikä on tutkittavan ilmiön luonne. Omassa tutkimuksessani on tarpeen miettiä ontologian kannalta, miten kehityksen ja oppimisen tuki käsitetään. Epistemologian näkökulmasta katsottuna

minun on täytynyt pohtia, mitä tutkittavasta aiheesta voidaan tietää ja miten tietoa voidaan hankkia. Metodologialla tarkoitetaan niitä prosesseja, menetelmiä ja periaatteita, joilla hankitaan tietoa maailmasta. Tietty metodologia voi tarvita tietyn metodin, mutta se myös sisältää suunnittelun, analyysin ja tiedon levittämisen prosesseja. Nämä yhdessä muodostavat ontologisia ja epistemologisia käsityksiä. (Tisdall, Davis & Gallagher, 2009.) Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, johon sisältyy monia filosofisia suuntauksia ja lähestymistapoja. Tässä tutkimuksessa pyrin laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan saavuttamaan ymmärryksen jostakin ilmiöstä tutkittavan näkökulmasta käsin. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan siis usein tutkia sitä, miten ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja millaisia merkityksiä he liittävät kokemuksiinsa. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa ensisijaisessa asemassa aineistonkeruussa, kuten esimerkiksi haastatteluissa ja havainnoimisessa sekä aineiston analysoimisessa. (Merriam, 2014.)

Aineistonkeruumenetelmän valintaan vaikuttaa merkittävästi tutkimusongelma ja tutkijan käsitys todellisuudesta (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 15, 41). Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja. Yksi yleisimmistä laadullisessa tutkimuksessa käytetyistä aineistohankintamenetelmistä on haastattelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Anoin tutkimukseeni tutkimuslupaa erään Varsinais-Suomen kaupungin palvelualuepäälliköltä ja sen lisäksi yksityisten päiväkotien johtajilta sovittuani haastatteluista varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Saatuaani palvelualuepäälliköltä tutkimusluvan aloitin haastateltavien hankkimisen lähettämällä sähköpostia suomenkielisten kunnallisten ja yksityisten päiväkotien johtajille. Sähköpostissa kerroin tutkimuksestani ja kysyin, olisiko heidän päiväkodissaan varhaiskasvatuksen opettajaa, joka olisi suostuvainen osallistumaan haastatteluun. Sähköpostitse kerroin myös tutkimuseettisistä seikoista eli esimerkiksi siitä, kuinka käsittelisin, anonymisoisin ja säilyttäisin tutkimusaineistoa.

Sain päiväkodin johtajilta halukkaiden varhaiskasvatuksen opettajien yhteystiedot, jotta saimme sovittua haastattelun ajankohdan. Lähetin sitten joko itse varhaiskasvatuksen opettajille sähköpostia tai halukkaat tutkimukseen osallistuvat lähettivät minulle sähköpostia. Lopulta tutkimukseen osallistuivat ne opettajat, jotka ensimmäisinä ilmaisivat olevansa kiinnostuneita tutkimukseen ja vastasivat lähettämäni sähköpostiin. Tässä tutkimuksessa haastattelut suoritettiin kasvotusten, mutta ne voidaan toteuttaa myös postitse, puhelimitse, sähköpostitse tai muilla keinoin internetin välityksellä. Lisäksi haastattelut voivat vaihdella yhden hengen haastatteluista pienryhmähaastatteluihin ja hyvin strukturoidusta haastattelurungosta strukturoimattomaan haastattelutilanteeseen. Käytin

tutkimushaastatteluissa rajattuja kysymyksiä, esimerkiksi osallistujien taustaan kohdistuvia kysymyksiä sekä avoimempia kysymyksiä. Suurin osa haastattelusta muotoutuu lopulta osallistujien välisessä kohtaamisessa ja perustuu etukäteen listattuihin aiheisiin, mutta yleensä kysymysten tarkat sanamuodot tai järjestys eivät ole etukäteen päätettyjä. (Merriam & Grenier, 2019.)

Ennen haastattelun alkua kerroin haastateltaville lyhyesti tutkimukseni tarkoituksesta. Kysyin myös suullisesti haastateltavilta suostumusta osallistua tutkimukseen ja haastattelun äänittämiseen. Suostumuksen saatuaan kerroin myös haastateltaville, että heidän oli mahdollista muuttaa mielensä tutkimukseen osallistumisesta haastattelun aikana tai sen jälkeen. Vastasin haastatteluajankohtana myös mahdollisiin lisäkysymyksiin tutkimuksen tarkoituksesta tai tutkimuksen eettisistä seikoista. Haastattelin yhteensä seitsemää (7) varhaiskasvatuksen opettajaa syksyllä 2019. Neljä haastateltavista työskenteli kunnallisessa päiväkodissa ja kolme yksityisessä päiväkodissa. Tällä paikkakunnalla ei ollut käytössä kolmiportaisen tuen malli varhaiskasvatuksessa. Haastattelut suoritettiin päiväkodeissa, joissa haastateltavat työskentelivät. Haastattelut nauhoitettiin ääninauhurilla ja yhteenlaskettuna haastattelujen kesto oli neljä tuntia ja kolme minuuttia.

Suorittamissani teemahaastatteluissa eli puolistrukturoiduissa haastatteluissa käytiin tietyt ennalta valitut aiheet läpi. Haastattelut erosivat kuitenkin siinä, missä järjestyksessä kysymykset kysyttiin. Teemahaastattelun valikoidut teemat pohjautuivat tutkimukseni viitekehukseen, mutta teemahaastattelua voidaan toteuttaa eri tavoin. Toisessa ääripäässä on melkein avoin haastattelu ja toisessa strukturoitu haastattelu. Avoimessa haastattelussa haastateltavat voivat usein kertoa kokemuksistaan oman ymmärryksensä mukaisesti, mutta strukturoidussa teemahaastattelussa haastateltavien oletetaan ymmärtävän valitut teemat ja osaavan muodostaa vastauksensa sen mukaan. Vaikkakin teemahaastattelu ja avoin haastattelu ovat samankaltaisia, niitä ei kannata käyttää samojen tutkimusongelmien ratkaisemiseen. Avoimessa haastattelussa tai syvähaastattelussa on käytössä avoimia kysymyksiä käsiteltävästä ilmiöstä ja haastattelijan on pystyttävä jatkamaan haastattelua haastateltavan vastausten myötä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

Haastatteluissa tutkittava on subjekti, jolla on mahdollisuus kertoa asioita vapaasti (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 35). Aineistokeruumenetelmänä haastattelun hyvä puoli on kuitenkin joustavuus, sillä pystyin kysymään kysymykseni tarvittaessa uudestaan ja haastattelukysymykset tahtomassani järjestyksessä. Haastattelujen tavoitteena oli saada

mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta. Sekä tiedonsaannin että tutkimuksen eettisyyden kannalta oli tärkeää, että kerroin tiedonantajille haastattelun aihe etukäteen. Jos ihminen ei tiedä tutkimuksen aihetta, hän ei välttämättä halua siitä syystä osallistua tutkimukseen. Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan tiedonantajat voivat myös tutustua ennakkoon haastattelukysymyksiin ja haastattelun voidaan valita henkilöitä, joilla on tietoa tai kokemusta tutkitusta aiheesta, jolloin vastaukset ovat todennäköisemmin laajempia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Minun ja Hyvärisen näkemys (2017) kuitenkin on, että haastateltaville ei ole tarpeen lähettää tutkimus- tai haastattelukysymyksiä etukäteen, sillä se voi vaikuttaa haitallisesti haastattelutapahtumaan. Mikäli haastateltava tietää kysymykset etukäteen, voi käydä niin, että hän lukee todellisessa haastattelutilanteessa valmiita vastauksia paperilta. Tällöin haastattelu perustuu ainoastaan ajatukseen tiedon siirtämisestä toiselle ihmiselle. (Hyvärinen, 2017.)

Haastattelussa ei ole todennäköistä, että haastateltavan ja haastattelijan välillä vallitsisi täydellinen tasa-arvo. Esimerkiksi haastattelijan ja haastateltavan sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka sekä tilannekohtaiset tekijät voivat vaikuttaa asetelmaan. (Hyvärinen, 2017.) Minun on ollut tutkijana tärkeä tiedostaa, etten voi olla täysin varma siitä, että aineistonkeruu tuottaisi sellaista aineistoa, joka kuvastaisi tutkittavia aidosti. Esimerkiksi haastateltavien puheeseen voi vaikuttaa halu miellyttää haastattelijaa tai vaikeus ilmaista itseään (Bengtsson, 2016). Olen kiinnittänyt huomiota tutkijan ja haastateltavan väliseen vuorovaikutukseen haastattelutilanteen lisäksi tutkimuksen analysointi- ja raportointivaiheessa. Koska äänitin haastattelut, minun on ollut mahdollista palata haastattelutilanteeseen sekä kuuntelemalla huomata oman toiminnan vaikutukset haastattelun kulkuun (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 13–15).

3.3 Tutkimuksen aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä olen käyttänyt tässä tutkimuksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Saldana, 2015). Haastattelututkimuksissa aineistolähtöinen sisällönanalyysi useimmiten alkaa sillä, että kerätty aineisto litteroidaan ja tähän puhtaaksi kirjoitettuun aineistoon uppoudutaan (Noble & Smith, 2014, 3). Aloitin analyysin siis kuuntelemalla jokaisen haastattelun äänitallenteen ja samalla kirjoitin ne sanasta sanaan tekstiksi. Sanojen lisäksi voi olla tarpeellista kirjoittaa ylös muuta puhuttua toimintaa, kuten äänenvoimakkuutta. Toisaalta litteroidessa haastatteluun voi myös kirjata tutkimuksen kannalta oleellisen muun toiminnan, kuten eleet ja ilmeet. (Tiittula & Ruusu-vuori, 2005, 16.)

Tutkijan on valittava analysoiko hän, mitä tutkittavat tarkalleen sanovat (*manifest analysis*) vai onko analyysin kohteena sanoissa piilevät merkitykset (*latent analysis*) (Bengtsson, 2016). Tässä tutkielmassa keskityin haastattelujen aihesisältöön, joten hyvin seikkaperäinen litterointi ei ollut tarpeellista. Haastatteluja litteroidessa poistin suorat tunnistetiedot sekä tutkimuksen kannalta epäolennaiset epäsuorat tunnistetiedot. Suorat tunnistetiedot ovat esimerkiksi tutkittavan nimi ja syntymäaika ja epäsuoria tunnistetietoja ovat asuinpaikkakunta, työpaikka, sukupuoli ja koulutustausta (Ruusuvuori, 2010).

Litteroituani aineiston luin haastattelut useaan kertaan ja sen jälkeen aloitin aineiston koodaamisen. Koodaaminen tapahtuu etsimällä sanoja tai lyhyitä lauseita, jotka kuvaavat tiivistävästi aineiston keskeisiä ajatuksia (Saldana, 2015). Päätettyäni etsimäni analyysiyksikön tutkimuskysymysten perusteella aloitin haastattelujen alleviivaamisen, jolloin tutkimukselle epäolennainen tieto rajautui pois. Tässä tutkimuksessa havaintoyksiköt eli analyysiyksiköt olivat pääasiallisesti lauseita, mutta toisessa tutkimuskysymyksessä myös yksittäisiä sanoja. Analyysiyksikön valinta riippuu tutkimustehtävästä ja aineiston laadusta. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

Pelkistettyäni aineiston analyysiyksiköiksi aloitin niiden luokittelemisen ryhmittelemällä samankaltaiset yksiköt samoihin ryhmiin (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Toistin nämä analyysin vaiheet jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Aineiston luokittelun tavoitteena on järjestää aineisto uudelleen niin, että on mahdollista tunnistaa muodostuneiden luokkien erityispiirteitä, mutta myös eri luokkien välisiä yhteyksiä (Saldana, 2015). Näin tässä tutkimuksessa aineistosta syntyi ryhmiä eli alaluokkia, jotka nimesin aineiston mukaisesti. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Syntyneet luokat voidaan nimetä ryhmiteltyjen yksiköiden, mutta myös muilla perusteilla. Aineistolähtöinen analyysi on usein hyvin induktiivista eli tulkintaan perustuvaa, jolloin eri ihmiset saattaisivat luokitella ja nimetä aineistoa eri tavoin. (Saldana, 2015.)

Taulukossa 1. on aineistosta muodostamani yhdeksän alaluokkaa tuen toteuttamista rajoittavista tekijöistä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tehdä myös kvantifiointia eli laskea tässä tapauksessa esimerkiksi kategorioiden ja alakategorioiden lukumääriä (Bengtsson, 2016). Tässä tutkimuksessa kvantifiointia on käytetty aineiston alaluokissa, sillä laskin ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevien alaluokkien pelkistettyjen ilmausten määrän. Taulukossa 1. on ilmoitettu rajoittavien tekijöiden kyseinen lukumäärä sekä prosentuaalinen määrä opettajien ilmausten kokonaissummasta.

Taulukko 1. Opettajien ilmaukset tuen toteuttamista rajoittavista tekijöistä

Rajoittava tekijä	f (n)	f (%)	Alkuperäinen ilmaus aineistosta
Asiakirjojen kuormittavuus	11	7 %	<i>"Mut sit vaan kun, jos niit tulee koko ajan uusii niin ei ehdi vanhaankaan tottuu." H3</i>
Työntekijöiden ammattitaidon puute	12	8 %	<i>"Semmosta asennetta voi olla kyllä. Et niinkään ei aina se lapsi oo siinä keskiössä välttämättä, vaikka siihen kyl pyritään." H6</i>
Tuen saamisen vaikeus	21	14 %	<i>"Koen et on aika tiukat, ne rajat kelle sitä annetaan ja kelle ei." H4</i>
Lapsiryhmän piirteet	25	17 %	<i>"Et kun ei me oikeen ihmeitä täällä voida tehdä ja sit ku täs on niin monta apua tarvitsemas niin sit välillä on semmonen aa." H7</i>
Henkilökunnan vaihtuvuus	9	6 %	<i>"-- et jos on sairastumisii tai kauheesti työntekijät vaihtuu tai muuta niin sellanen vaikuttaa kyl heti ryhmään." H5</i>
Työkäytäntöjen sopimattomuus	20	14 %	<i>"Ja ne on myös haasteet meillä. Että miten sen ajan ja henkilön saa siihen." H2</i>
Resurssien vähäisyys	13	9 %	<i>"Toiki ois voinu ajatella et siihen ois joku tullu, mut sit taas, ku ei ollu ylimääräsii ihmisii ketä ottaa." H3</i>
Yhteistyön toimimattomuus	24	16 %	<i>"Sitten ehkä se, että jos yhteistyö VEO:n kanssa ei pelaa niin sitten sekin kyllä tota hidastaa ja hankaloittaa sitä niinku etenemistä." H1</i>
Vanhempien suhtautuminen	12	8 %	<i>"Se on yleensä ensin, hirveen usein se on niin et he ajattelee et ei tässä oo mitään." H6</i>
yhteensä (n)	147	100 %	

Taulukossa 2. on muodostamani yhdeksän alaluokkaa tuen toteuttamista edistäväistä tekijöistä, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sen toiseen alakysymykseen.

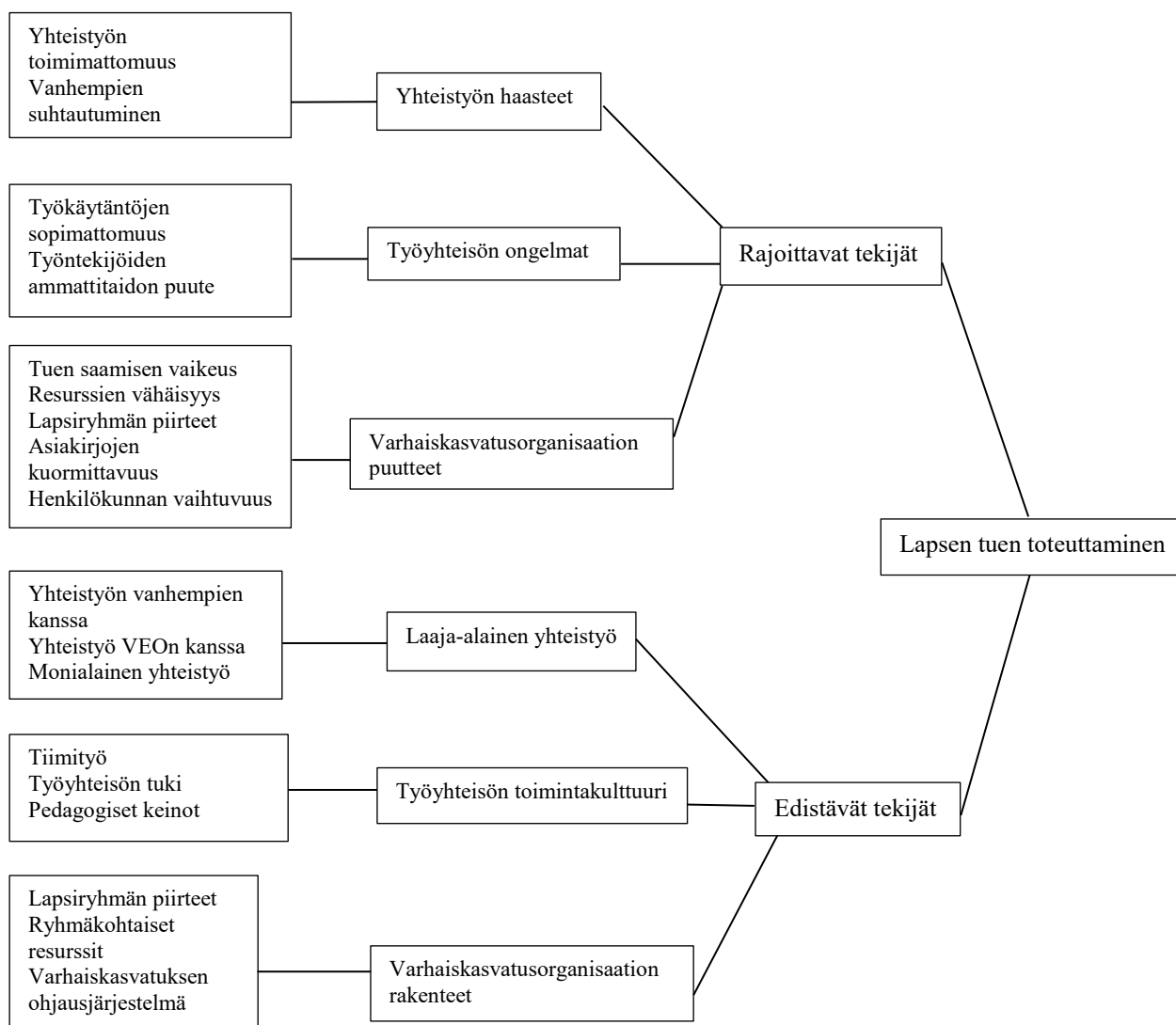
Taulukko 2. Opettajien ilmaukset tuen toteuttamista edistävästä tekijöistä

Edistävä tekijä	f (n)	f (%)	Esimerkki
Tiimityö	27	10 %	<i>"No tietysti se on tosi olennaista käydä sitä keskustelua, kun yhdessä kuitenkin suunnitellaan sitä toimintaa niin aika vahvasti pitää huomioida ne yksilölliset tarpeet ja näin. " H4</i>
Yhteistyö VEO:n kanssa	36	13 %	<i>"Ja sitten tarpeen tullen, meillä käy VEO kerran kuukaudessa niin pyydetään häneltä kans tukea ja avustusta." H2</i>
Yhteistyö vanhempien kanssa	30	11 %	<i>"-- ja ainaki se et saa palautetta vanhemmilta myös siitä, että miten kotona on mennyt." H1</i>
Monialainen yhteistyö	51	18 %	<i>"Sit he kattoo sieltä jos puheterapian tarvetta, nii he tekee sieltä lähteen ni se menee sit sitä kautta." H3</i>
Työyhteisön tuki	41	15 %	<i>"Et sinäänsä täällä talon sisällä on tosi hyviä, niinku hyvät välineet ja apua." H4</i>
Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä	34	12 %	<i>"Ja monet lomakkeet mitä me käytetään tulee sieltä kautta et on tavallaan valmiit ja on sellaset polut tavallaan mitä seurata jos huomaa tai huolestuu jostain lapsesta --". H5</i>
Lapsiryhmän piirteet	13	5 %	<i>"Että sais niinku tavallaan et sitte voitais pienentää tai pitää ryhmäkokoo vähän pienempänä ja sillan ois myös paremmat mahdollisuudet tukea." H1</i>
Pedagogiset keinot	38	14 %	<i>"Pienryhmätoiminta kans semmonen a ja o." H7</i>
Ryhmäkohtaiset resurssit	7	3 %	<i>"Et avustajii me ollaan välillä kyl jos on tarpeeks haastava tapaus ni on saatu ni se on kyl ihan kiva ja niitä tarvitaan--." H5</i>
yhteensä (n)	277	100 %	

Tässä tutkimuksessa seuraava analyysin vaihe oli aineiston kokoaminen eli alaluokkien yhdistäminen yläluokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkastelen yläluokkia tarkemmin

tutkimuksen tuloksissa. Oman tulkintani lisäksi tulososiossa on alkuperäisilmauksia aineistosta. Alkuperäiset ilmaukset rikastavat tekstiä, mutta tuovat oman analyysini vastapainoksi myös suoruutta aineistosta (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Aineiston analyysin lopuksi on pohdittava, onko löydettyjen luokkien sisällä tai välillä yhteyksiä eli millä tavalla ne ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vaikuttaako jokin muodostetuista luokista toiseen luokkaan tai onko niillä jokin peräkkäinen järjestys, esimerkiksi hierarkkinen suhde toisiinsa? (Saldana, 2015.) Kuvio 2. kuvaa löytämiäni yhteyksiä tuen toteuttamista rajoittavien ja edistävien tekijöiden välillä. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole numeroita, jotka vakuuttaisivat tutkimuksen validiudesta, aineiston laaja kuvailu voi lisätä tutkimustulosten luotettavuutta (Merriam & Grenier, 2019).



Kuvio 2. Lapsen tuen toteuttamiseen vaikuttavat tekijät

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen aineistosta keräämiäni tuloksia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista toteuttaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukea päiväkodissa. Ensimmäisenä esittelen löytämäni vastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sen alakysymyksiin. Tämän jälkeen esittelen vastaukset, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseeni tuen toteuttamisen menetelmistä.

4.1 Tuen toteuttamista rajoittavat tekijät

Taulukko 3. Tuen toteuttamista rajoittavat tekijät

Rajoittava tekijä	f (n)	f (%)
Yhteistyön toimimattomuus	24	16 %
Vanhempien suhtautuminen	12	8 %
Työkäytäntöjen sopimattomuus	20	14 %
Työntekijöiden ammattitaidon puute	12	8 %
Henkilökunnan vaihtuvuus	9	6 %
Tuen saamisen vaikeus	21	14 %
Lapsiryhmän piirteet	25	17 %
Resurssien vähäisyys	13	9 %
Asiakirjojen kuormittavuus	11	7 %
yhteensä (n)	147	100 %

4.1.1 Yhteistyön haasteet

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat varhaiskasvatuksen yhteistyön haasteita puhumalla lasten vanhempien suhtautumisesta ja yhteistyön toimimattomuudesta. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat vanhempien kielteisen tai neutraalin suhtautumistavan rajoittavan tuen toteuttamista. Vanhempien kielteinen näkemys kohdistui lapsen tuen tarpeeseen tai varhaiskasvatuksen ehdottamaan tukikeinoon. Vanhempien suhtautuminen ilmeni myös opettajien mukaan keskustelutilanteissa, joissa vanhempi saattoi kertoa ainoastaan

haluamansa asiat lapsestaan. Neutraali suhtautuminen tarkoitti opettajien mukaan sitä, ettei vanhemmalla ollut juurikaan mielipidettä tai ehdotuksia käsiteltäviin asioihin.

Yhteistyön haasteisiin lukeutui opettajien kokema yhteistyön toimimattomuus eri osapuolten kanssa, kuten tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Yhteistyön toimimattomuus ilmeni sovittujen asioiden tekemättä jättämisenä tai toteutumattomuutena ja yhteistyön vähäisyytenä. Vähäinen yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan eli VEO:n kanssa oli huomattavissa niissä tilanteissa, kun hän ei käynyt säännöllisesti päiväkodissa tai opettaja koki, ettei erityisopettaja ollut fyysisesti juuri lapsiryhmässä läsnä. Osa opettajista ilmaisi suoraan, että esimerkiksi vanhempien tai neuvolan kanssa tehtävä yhteistyö on vähäistä.

”Varmasti tota sitte ehkä molemmin puolin varmaan jonku verran se kiire, kiire on, että sitä yhteistyötä vois olla enemmän. Että kun vanhemmat käy töissä ja sitten hakiessa ehkä sitten on jo kiire seuraavaan paikkaan tai välillä on varahakija mummi tai pappa tai näin ni.” H1

”Me laitetaan täältä vaan lappu ja perheet vie, jos vie sen lapun sinne käynnil ja joskus ei ja joskus joo.” H7

Kahden opettajan mukaan toimimaton yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa hidastaisi tai estäisi tuen toteutumisen. Lisäksi kaksi opettajaa ilmaisi, että yhteydenotto esimerkiksi lastensuojeluun oli ikävää ja toinen heistä toivoi, että olisi kevyemmän tason keinoja lapsen tukemiseen. Myös tiimin jäsenten välisen yhteistyön toimimattomuus koettiin tuen toteuttamista rajoittavaksi tekijäksi.

”Et tulee semmonen olo et pitää vähän kattoo et toi on ton ryhmän kaa tuolla mut mä en voi luottaa et tieks tekee ni semmoset asiat.” H3

4.1.2 Työyhteisön ongelmat

Työyhteisön ongelmat eli työntekijöiden ammattitaidon puute ja työkäytäntöjen sopimattomuus rajoittivat varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsen tuen toteuttamista. Työntekijöiden ammattitaidon puute näkyi asenteena, jota kuvailtiin vanhanaikaiseksi ajattelutyyliksi, kulttuuritaustasta johtuvaksi tai sellaiseksi, ettei lapsi ollut aina toiminnan keskiössä. Yksi opettajista koki, ettei toisen työntekijän asenteeseen ollut aina mahdollisuutta puuttua. Työntekijöiden ammattitaidon puute oli myös tulkittavissa opettajien kuvauksena siitä, ettei työyhteisössä ollut varmuutta siitä, milloin kyseessä oli tuen tarve. Oman arvioinnin tueksi kaivattiin työkalua havainnointiin tai erityisopettajan konsultaatiota.

”Ja mikä on sitä temperamenttia ja mikä on sitä tuen tarvetta. Et sekin ei oo niin helppoo aina sitä ymmärtää.” H6

Työyhteisön työkäytäntöjen sopimattomuus ilmeni esimerkiksi sillä, etteivät muutokset ja joustavuus olleet välttämättä mahdollisia palaverien tai käytettävien tilojen takia.

Varhaiskasvatuksen opettajien myös kokivat, ettei tiettyyn asiaan löytynyt aina sopivaa ajankohtaa tai jokin asia vei liian paljon aikaa. Toisaalta ajan puutetta kuvattiin myös päiväkodissa ilmenevänä kiireenä. Osalla opettajista oli työyhteisössä myös epäyhtenäisyyttä tai epätietoa siitä, miten eri osapuolet työyhteisössä toimivat.

”Niin just sitä ollaan mietitty, et missä välissä mä sen pidän. Mä en voi olla kovin, et mä oon yhden tai kahden tai kolmen lapsen kaa yksinään jossain koska mua tarvitaan taas tuolla.” H7

4.1.3 Varhaiskasvatusorganisaation puutteet

Opettajien mukaan henkilökunnan vaihtuvuus rajoitti lapsen tuen toteuttamista.

Henkilökunnan vaihtuminen johtui henkilökunnan vaihdoksien lisäksi työntekijöiden sairastumisista ja muista poissaoloista, jotka osaltaan vaikuttivat lapsiryhmän ja työyhteisön toimintaan.

”Ja sitte henkilökunna poissaolot, eihän pienryhmätoiminta onnistu, jos meil on vaik yks pois eikä saada sijaista.” H3

Lapsen tuen toteuttamista rajoitti myös tuen saamisen vaikeus. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat tuen saamisen vaikeutta puhumalla myös tuen saamisen hitaudesta. Tässä tuella viitataan päiväkodin ulkopuolelta saataviin tuen menetelmiin, kuten terapiaan tai kertoimen saamiseen lapselle. Tällaista ulkopuolelta saatavaa tukea edeltävää prosessia kuvattiin pitkäksi tai hitaaksi. Kaksi opettajaa kertoi näihin eri palveluihin olevan jonoja, jotka toisen heistä mukaan vaikuttivat siihen, etteivät perheet saaneet apua tarpeeksi nopeasti. Tuen saamisen vaikeudella tarkoitettiin aineistossa myös sitä, ettei lapselle saatu kerrointa tai tiettyjä tuen menetelmiä, jos hänellä ei ollut tarpeeksi selkeää tuen tarvetta. Lisäksi tähän luokkaan liitettiin opettajien ajatukset siitä, että tiettyjä palveluja ei ollut helposti tai tarpeeksi saatavilla. Esimerkiksi osa opettajista koki, ettei avustajien saaminen ollut helppoa tai kovin yleistä.

”—tuntuu että esimerkiks tossa tunteiden säätely ja tällöinen tuntuu, että niissä ois niinku enemmän vielä useemmalla lapsellaki, ois niissä enemmän tuen tarvetta. Ja silloin niihin on kyllä, tuntuu et se on aika vaikee saada niinku niitä kertoimia korkeemmalle.” H1

Lapsiryhmän piirteisiin liittyen varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat esimerkiksi lasten vilkkauden, temperamentin tai tuen tarpeen tuovan haasteita tuen toteuttamiseen. Myös sen, että lapsiryhmässä oli määrällisesti paljon tuen tarpeita, koettiin rajoittavan opettajan omia mahdollisuuksia tukea lapsia. Osa opettajien kertomista lasten tuen tarpeista esimerkiksi vaati aikuisen kokoaikaista tukea. Eräs opettajista nosti esiin myös sen, että tuen toteuttamista oli hankala suunnitella etukäteen, kun seuraavan vuoden lapsiryhmä ei ollut tiedossa. Aineiston mukaan päiväkotien lapsiryhmän koko koettiin suureksi tai suurentuneeksi. Yksi opettajista totesi, että lasten hoitoaikojen tuntirajat olivat syynä lapsimäärän lisääntymiseen. Ryhmäkoko koettiin merkitykselliseksi sekä lapsen että aikuisen kannalta. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajat ajattelivat, ettei lapsen toiminta onnistunut isossa ryhmässä, mutta toisaalta ryhmäkoon toivottiin säilyvän sopivana, jotta aikuinen pystyisi antamaan lapselle tarvittua tukea.

”Se on kuitenkin sit ku on näitä vaik ei olis välttämättä edes tehostetun tuen tarvetta mut et pystyy antaa yksilöllistä tukea, pystyy kulkemaan siinä arjessa mukana ja näin. Ni et ryhmäkoot on aika suuret.” H4

Myös resurssien vähäisyyden koettiin rajoittavan tuen toteuttamista. Osa opettajista ilmaisi suoraan, että heillä oli itsellään ainoastaan rajallisesti keinoja tuen toteuttamiseen. Aineistosta nousi esiin myös tuen toteuttamiseen liittyvät varhaiskasvatuksen taloudelliset näkökulmat. Esimerkiksi tuen toteuttamiseen käytettävää tietoteknologista sovellusta ei käytetty kuin ainoastaan ilmaisen kokeilun verran. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja oli huolestunut päiväkotien optimointista ja siitä, kuinka paljon lapsia omaan lapsiryhmään tulisi lisää. Toinen opettaja toivoi, etteivät varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut olisi maksullisia. Resurssien vähäisyys näkyi myös työntekijöiden määrässä. Osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, ettei työntekijöitä ollut saatu lisää, vaikka siihen olisi ollut tarve. Aineistosta nousi ilmoille toive siitä, että aikuisia olisi enemmän.

”Et semmonen, niit aikuisii ei ikinä liikaa tietenkään oo et joskus täälläkin, kun on toi pienryhmä ni kyl siin kaks aikuista melkein sais olla et se menis ku Strömsössä tai niinku haluais ja ajattelis.” H7

Asiakirjojen kuormittavuus rajoitti varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsen tuen toteuttamista ja esimerkiksi toiminnan dokumentointi koettiin haastavaksi. Muutokset varhaiskasvatuksen lomakkeissa, asiakirjoissa tai vasun kirjaamistavoissa veivät aikaa totutella, eikä erään opettajan mielestä ehtinyt tottua vanhoihin, kun uusia lomakkeita oli jo

tulossa. Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman ajateltiin muuttuvan liian usein ja erään opettajan mielestä ohjeistusten ja varhaiskasvatuksen arjen välillä oli ristiriita, joka tuntui hyvin kuormittavalta.

4.2 Tuen toteuttamista edistävät tekijät

Taulukko 4. Tuen toteuttamista edistävät tekijät

Edistävä tekijä	f (n)	f (%)
Yhteistyö vanhempien kanssa	30	11 %
Yhteistyö VEO:n kanssa	36	13 %
Monialainen yhteistyö	51	18 %
Tiimityö	27	10 %
Työyhteisön tuki	41	15 %
Pedagogiset keinot	38	14 %
Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä	34	12 %
Lapsiryhmän piirteet	13	5 %
Ryhmäkohtaiset resurssit	7	3 %
yhteensä (n)	277	100 %

4.2.1 Laaja-alainen yhteistyö

Laaja-alaiseen yhteistyöhön lukeutuvat yhteistyö vanhempien kanssa, yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa sekä monialainen yhteistyö. Vanhempien ja työntekijöiden välinen yhteistyö tarkoitti useimmiten heidän välisiä keskusteluja. Aineistossa mainittiin neljästi vanhempien osallisuus lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevassa keskustelussa eli vasukeskustelussa. Viidesti viitattiin keskustelemaan vanhempien kanssa joko säännöllisesti tai silloin kun siihen ilmeni tarvetta. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista ajatteli varhaiskasvatuksen ja vanhempien yhteisen huolen vaikuttavan myös neuvolan suhtautumiseen lapsen asiasta.

”-- he itekki ilmasee siellä sen huolen et se ei oo vaa niinku me vaan niinku molemmat ni tottakai se otetaan sielläki sit vakavammin ku on molemmat samoilla linjoilla.” H5

Opettajat kokivat lasten vanhemmat merkitykselliseksi tärkeän tiedon vaihtamisen kannalta. Tällaista tärkeää tietoa olivat yleiset kuulumiset perheen kotoa sekä tiedot siitä, ilmeneekö lapsen tuen tarve kotona. Osa opettajista myös ajatteli, että puolin ja toisin voidaan vaihtaa tietoa siitä, miten eri osapuolet ovat ratkaisseet asioita lapsen tukemiseksi. Vanhemmat olivat opettajien mukaan usein niitä, jotka ovat yhteydessä toiseen osapuoleen, esimerkiksi neuvolaan. Vanhemmat toimivat myös tärkeässä roolissa tuen menetelmien aloituksessa, sillä heiltä vaaditaan suostumus niiden aloittamiseen. Tällaisia suostumuksen alaisia keinoja olivat testit ja niiden suorittaminen, terapiaan osallistuminen tai yhteydenotto eri asiantuntijoihin.

Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tapahtui useimmiten yhteisissä keskusteluissa, joissa käsiteltiin työntekijöiden huolia ja kysymyksiä liittyen lapsen tuen toteuttamiseen ja sen etenemiseen. Yksi opettajista käytti varhaiskasvatuksen erityisopettajasta käsitettä tukihenkilö. Opettajat erosivat kuitenkin siinä, miten usein VEO vieraili heidän lapsiryhmässään. Yhdellä opettajista oli tiimin jäsenenä varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Kokonaisuudessaan kolmella opettajista oli omassa päiväkodissa VEO, kahdella opettajalla VEO vieraili kahden viikon välein ja yhdellä kerran kuussa. Erään opettajan päiväkodissa VEO ei käynyt säännöllisesti, vaan poikkesi satunnaisesti. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan havainnoinnista puhuttaessa usein viitattiin siihen, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja tuli lapsiryhmään tarkkailemaan lapsia. Yksi opettajista kertoi varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehneen lapsille testin tuen tarpeen arvioinnin tueksi.

”Eli ensin oli niin että sovittiin VEOn kanssa tosta tota, että tehdään jos on esimerkiksi kielellistä, kielellisen kehityksen viivettä niin tästä VEOn kanssa tästä KETTU-testistä.” H1

Aineiston mukaan VEO myös toimi välillä ikään kuin viestinviejänä päiväkodin ja muiden yhteistyötahojen välillä. Opettajat kertoivat VEOn ehdottavan erilaisia menetelmiä, ideoita ja ohjeita tuen toteuttamiseksi, mutta ainoastaan yksi opettajista mainitsi varhaiskasvatuksen erityisopettajan ohjaavan heidän päiväkodissaan osalle lapsista pienryhmätoimintaa.

Myös monialainen yhteistyö edisti varhaiskasvatuksen opettajien kertoman mukaan lapsen tuen toteuttamista. Opettajat kertoivat olevansa yhteydessä tarvittaessa eri yhteistyötahoihin, mutta usein opettajat viittasivat siihen, että eri yhteistyötahot, kuten puhe- ja toimintaterapeutit, tulivat käymään päiväkodilla. Useimmiten lapset saivat tarvitsemansa

terapian päiväkodilla, mutta osa opettajista kertoi lapsen myös menevän päiväkodin ulkopuolelle terapiaan. Eräs opettajista kertoi perheterapeutista, joka vieraili päiväkodin ryhmissä säännöllisesti. Osassa päiväkodeista oli vierailut myös muutaman kerran ulkopuolinen opettaja, joka keskittyi pienryhmässä kielellisten taitojen harjoitteluun. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat keskustelewansa muiden asiantuntijoiden kanssa yksittäiseen lapseen liittyvissä keskustelutilanteissa kasvotusten tai puhelimitse ja laajemmin verkostopalaverissa. Osa opettajista sanoi vaihtavansa lapsiin liittyviä tietoja tai vinkkejä asiantuntijoiden kanssa, mutta yleisesti aineistossa monialaista yhteistyötä ei kuvailtu sen tarkemmin vaan viitattiin yhteydenoton mahdollisuuteen.

”Ja sit jos on tuntunut et on tarvetta sitten viedä asiaa siitä vielä eteenpäin ni sit, sit on se yhteydenotto. Sit ollaan yhteistyös neuvolaan ja puheterapiaan, toimintaterapiaan.” H4

Monialaista yhteistyötä tehtiin myös tilanteissa, joissa suoritettiin arviointia lapsen tuen tarpeesta. Moni opettaja mainitsi esimerkiksi neuvolan, joka tekee lähetteen lapsen tarvitsemaan terapiaan tai johon oltiin yhteydessä lapsen arviointilomakkeen avulla. Muita mainittuja arviointeja tehneitä yhteistyötahoja olivat psykologi ja lääkäri. Suurin osa opettajista koki, että sai päiväkodin ulkopuolelta apua, jos sille olisi tarvetta.

”Ja sitten jos on erityisen tuen tarvetta niinkun esimerkiks sairauden. diabetes, meille tulee diabetes -hoitaja tänne kertomaan. Aina kun on. Tai epilepsia, epilepsia -hoitaja tulee tänne. Et kyl me saadaan helposti apua, jos me tarvitaan tommoseen.” H2

4.2.2 Työyhteisön toimintakulttuuri

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan työyhteisön toimintakulttuurissa tiimityö, työyhteisön tuki ja pedagogiset keinot edistävät tuen toteutumista. Aineistossa viitattiin tiimin välisiin sopimuksiin puhumalla esimerkiksi yhteisistä säännöistä tai tietystä toiminnasta, joista oli yhdessä päätetty. Yleisesti tiimityö ja siinä tehtävä yhteistyö koettiin merkittäväksi ja osa opettajista totesi suoraan, että hyvä ja toimiva tiimi on tärkeä. Yksi opettajista ajatteli, että oman esimerkin näyttäminen oli muuttanut muun tiimin toimintatapoja myönteisesti. Viisi opettajaa mainitsi tiimin pitävän yhteisiä palaveria, joissa tarkasteltiin lapsiryhmän lasten tilanteita ja heidän varhaiskasvatussuunnitelmiaan. Aineiston mukaan tiimin välisiä keskusteluja käytiin palaverin lisäksi arjessa, ja ne liittyivät usein lapsen tuen tarpeen huomaamiseen, toiminnan suunnitteluun tai arviointiin.

”Ja sit me pidetään tiimipalaverit mis me kirjataan ylös mitä ollaan huomattu tai jos päätetään et tän lapsen kaa kokeillaanki tällästä juttuu niin kirjataan se ylös et kaikki muistaa et kokeillaan tietty aika vaik miten et lähtee toimimaan joku juttu.” H5

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat myös muun työyhteisön edistävän lapsen tuen toteuttamista. Kuusi opettajaa puhui talon työntekijöiden yhteisistä palavereista, joilla tarkoitettiin pedagogisia eli opettajien yhteisiä palavereita tai koko talon palavereita. Palavereja kuvailtiin tilanteiksi, joissa oli mahdollista keskustella, mutta myös kysyä neuvoja itseä mietityttävissä asioissa. Yksi opettaja nimesi päiväkodin johtajan henkilöksi, jolle voi myös puhua tarvittaessa. Toinen opettaja koki, että hänen tiiminsä saamat työnohjaukset olivat tärkeitä hetkiä, joissa oli mahdollista purkaa ajatuksia. Osa varhaiskasvatuksen opettajista kuvaili aineistossa riittävän henkilökunnan määrän olevan tarpeellista lapsen tuen toteuttamisen kannalta. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että heidän päiväkodissaan työntekijät siirtyivät tarvittaessa ryhmästä toiseen, jos oli tarvetta. Toinen opettaja mainitsi päiväkodissa olevan varahenkilöitä, jotka vaihtavat lapsiryhmää tarvittaessa.

”Meil on kyl aika kivasti noit ku meil on noit varahenkilöitäki, mä mietin et onkohan se semmonen resurssiasia. Mä en tiedä onks muissa päiväkodeis tälläi mut tääl on tosi hienosti ja kivasti, ei oo aina ollu.” H7

Työyhteisön tuki ilmeni aineistossa myös mahdollisuutena lisäkouluttautumiseen. Yksi opettajista totesi, että koulutuspakko oli hyvä ja että koulutuksia oli tarjolla sopivasti. Kaksi muuta opettajaa ajatteli kouluttautumisen tuovan työntekijälle lisää ammattitaitoa lasten tukemiseen. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat eri tavoin työyhteisössä vallitsevia periaatteita, mutta yhteistä niille oli se, että hyvässä työyhteisössä ajateltiin työntekijöiden tarvittaessa auttavan toinen toisiaan. Työyhteisön tukea olivat myös opettajien maininnat yhteisistä käytettävistä tiloista ja välineistä sekä porrastetusta ulkoilusta ja muista käytännöistä. Kokonaisuudessaan muun työyhteisön kanssa ei tehty merkittävästi yhteistyötä lapsen tuen toteuttamiseen liittyen, vaan kyse oli yksittäisistä tilanteista tai arjen yleisistä käytännöistä.

”Tai varsinkin jos niil on joku riitatilanne niin tämmösissä mut muuten aika vähän sit puhutaan lapsen asioista.” H3

”Et tota pyritään siihen et ne tiedot, jotka tavallaan hyödyttää muukin henkilökunta tietää niin sit he tietää. Mut et jos siit ei hyödytä että siit muut tietää niin ei oo tarvetta tiedottaakaan.” H4

Tuen toteuttamista edistäviä tekijöitä olivat myös osa opettajien mainitsemista pedagogisista keinoista. Yksi pedagogisista keinoista oli havainnointi, joka tapahtui arjen tilanteissa, mutta myös tiimin välisten keskustelujen lomassa. Aineistossa puhuttiin havainnoinnin yhteydessä lasten tuen tarpeen huomaamisesta, joka tapahtui esimerkiksi silloin, kun lapsi toimi poikkeuksellisesti verrattuna muuhun lapsiryhmään. Opettajat kertoivat kirjaavansa havaintoja ylös, ja varsinkin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa todettiin kirjattavan tarkasti. Useampi opettaja toi esiin vanhempien kanssa käytävän keskustelun lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta, jolloin vanhemmilla oli mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä lapsen tilanteesta. Yksi opettaja lisäsi, että sekä keskusteluja että vasuun liittyviä selvityksiä oli enemmän, jos lapsella oli paljon tuen tarvetta. Pienryhmätoiminta oli opettajien mielestä hyvin tärkeä edellytys tuen toteuttamisen kannalta, sillä pienryhmässä aikuisella oli mahdollisuus keskittyä vähäisempään lapsimäärään. Lisäksi osa opettajista painotti työntekijän sensitiivisen työotteen merkitystä lapsen tuen toteuttamisen. Esimerkiksi kielitietoisuus, avoin asenne ja hyvä vuorovaikutus lasten kanssa olivat opettajien mielestä oleellisessa asemassa työntekijän sensitiivisessä työotteessa.

4.2.3 Varhaiskasvatusorganisaation rakenteet

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat varhaiskasvatusorganisaation rakenteista ohjausjärjestelmän hyväksi ja antavan tarpeellista ohjeistusta. Yksi opettajista ajatteli ohjausjärjestelmän tuovan myös yhtenäisyyttä päiväkotien välille. Osa opettajista oli tyytyväisiä siihen, että varhaiskasvatussuunnitelmissa huomioitiin tietyt osa-alueet. Tällaisia oli esimerkiksi osallisuus, liikunta, leikki, lapsen yksilöllisyys ja perheiden vakaumukset. Opettajat arvioivat myös ryhmäkohtaiset resurssit ja lapsiryhmän piirteet tarpeelliseksi tuen toteuttamisen kannalta. Aineistossa viitattiin kaksi kertaa siihen, että lapsiryhmän koko olisi pienempi, jos lapsella olisi normaalia suurempi kerroin. Opettajien mukaan lapsiryhmän piirteet ja erityisesti lapsiryhmän koko vaikutti siihen, miten lasta voidaan varhaiskasvatusryhmässä tukea. Useampi opettaja koki, että pienempi lapsiryhmän koko antaisi paremmat mahdollisuudet tukea lasta. Ryhmäkoko oli myös mahdollista muuttaa osan opettajien mukaan, jos ryhmässä oli paljon tukea tarvitsevia tai lapsella oli selkeä tuen tarve. Lasten ikä, tuen tarpeiden määrä ja lasten mielenkiinnonkohteet mainittiin myös seikkoina, jotka vaikuttivat siihen, miten lasta voitiin tukea.

”Emmä nyt sitä haasteena koe mut ku on tämmönen ryhmä ni sit tavallaan. Et mul on nyt itelläni sillai että semmonen olo et nyt mä pystyn niinku ite teke-mään ihan eri tavalla sitä työtä koska sillo pari vuotta sit mul oli niin siin tavallaan matalal tasol et piti niinkun niin selviytyy siit päivästä.” H3

Ryhmäkohtaisiin resursseihin liittyen kaksi opettajaa kertoi, että ryhmässä toimi lapsen henkilökohtainen avustaja. Yksi opettajista sanoi työskentelevänsä integroidussa erityisryhmässä, jossa lapsimäärä oli vähäisempi. Kaksi opettajaa otti esiin lapsen kertoimen ja sen vaikutukset lapsimäärään. Jos esimerkiksi lapsella oli kerroin kaksi, lapsiryhmän lasten määrä väheni esimerkiksi kahdestakymmenestä yhdestä kahteenkymmeneen. Lisäksi yksi opettaja oli sitä mieltä, että harjoittelijat olivat avustaneet harjoittelujaksonsa aikana ryhmässä. Toinen opettaja ajatteli, että ryhmään oli mahdollista saada avustajia, jos lapsen tilanne olisi tarpeeksi haastava.

4.2.4 Tuen toteuttamisen menetelmät

Aineistossa esiintyneitä tuen toteuttamisen menetelmiä ovat pienryhmät, toiminnalliset apuvälineet, kielitietoisuus, työntekijän sensitiivinen työote, ohjattu toiminta, lapsen henkilökohtainen ohjaus ja pedagoginen dokumentointi. Jokainen haastateltu opettaja nimesi tuen keinoksi pienryhmät. Kaksi opettajaa vielä täsmensi, että pienryhmiä oli tarpeellista suunnitella. Kaksi opettajaa painotti, että pienryhmien merkitys on tuen toteuttamisen kannalta todella tärkeä. Pienryhmässä aikuisella oli kahden opettajan kokemuksen mukaan paremmat mahdollisuudet lapsen yksilölliseen ohjaamiseen ja toiminnan sanoittamiseen. Pienryhmissä ohjattiin toimintaa kaikille lapsiryhmän lapsille, mutta myös ainoastaan tietyille lapsille kohdistettua toimintaa.

”-- mein porukka on jaettu kolmeen pienryhmään ja vaik kerran viikos otin yks pienryhmä siinä ja ihan semmosii tunnetaitoi leikin avulla.” H3

”Esimerkiks muistipeliä ja tämmösiä pelejä sitten pelattiin niinku sillon ku siinä on pari lasta vaikka siinä niin. Sillon ku on aikuinen mukana ni pystyy keskittymään paremmin toiminnan sanottamiseen ja kaikkeen tämmöseen.” H1

Tuen toteuttamisen menetelmiä olivat myös erilaiset toiminnalliset apuvälineet. Osaa välineistä käytettiin aikuisen kanssa ja osaa lapsi voisi opettajien mukaan käyttää ilman aikuista. Kaksi opettajaa lisäksi mainitsi, että ryhmätilan tuli olla lasten tarpeiden mukainen. Erilaisia lapsen keskittymiseen ja rauhoittumiseen liittyviä välineitä, kuten stressileluja,

pukemismattoja ja painopeittoja käytettiin myös lasten tuen tarpeiden mukaan. Lasten tukemiseen hyödynnettiin myös sellaisia esineitä, joita ei ole suunniteltu tarkalleen tiettyyn tuen tarpeeseen, vaan kyseessä oli enemmänkin arjen tavallisten esineiden hyödyntämisestä.

”-- jossain tota vaikka pienessä aamupiirissä niin sitten että siinä on joku, mulla on ainakin aina joku tai melkeen aina jotku pehmolelut lapsen sylissä niin he pysyy tosi hienosti siinä ja se liittyy niihin pehmoleluihin yleensä se aihe jotenki.” H6

Aineistossa nousi esiin kielitietoisuuden ja erilaisten vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käyttö tuen menetelminä. Kolme opettajaa nosti esille tilanteiden sanoittamisen lapselle. Kaksi opettajaa ajatteli selkeän puhetyylin tuen keinoksi, kolmas painotti yksilöllistä huomioimista siinä, miten aikuinen antaa ohjeistuksia. Kokonaisuudessaan kuusi opettajaa kertoi käyttävänsä kuvia lapsen tukemiseen ja kolme opettajaa kertoi käyttävänsä tukiviittomia. Jokainen opettaja, joka kertoi käyttävänsä tukiviittomia, painotti käyttävänsä niitä paljon. Yksi heistä koki, ettei tukiviittomia käytetty kuitenkaan yleisesti kovin paljon. Toinen opettaja taas oli sitä mieltä, että niitä käytettiin ennakoivasti sellaisissakin ryhmissä, joissa lapsilla ei ollut suurta tuen tarvetta. Osalla opettajista oli myös käytössä kuvakansioita tai kuvasarjoja tapahtumien kuvaamiseksi.

Opettajien mukaan tuen menetelmänä käytettiin myös lapsen henkilökohtaista ohjausta ja lapsen sekä aikuisen kahdenkeskistä aikaa. Yksi opettajista kuitenkin totesi, ettei kahdenkeskinen tekeminen välttämättä sopinut kaikille lapsille vaan kahdenkeskinen aika mietittiin lapsen tuen tarpeen pohjalta. Toinen opettaja tarkensi, että lapsen kanssa tehtiin tällöin niitä tehtäviä, jotka olivat lapselle haastavia. Lapsen henkilökohtainen ohjaaminen näkyi myös lasten yksilöllisenä huomioimisena. Tuettava lapsi pyrittiin huomioimaan yksilöllisesti tarjottavilla tuen keinoilla, mutta myös varhaiskasvatuksen arjessa esimerkiksi kehuilla, oman nimen mainitsemisella tai luomalla katsekontakti. Osa opettajista mainitsi lapsen tuen toteuttamisen yhteydessä aikuisen lapsen tasolle menemisen. Tällä tarkoitettiin fyysisesti laskeutumista lapsen tasolle, mutta myös toimimista lasta kunnioittaen ja osallisuutta edistäen.

”-- ihan konkreettisestikin mennään lapsen tasolle ja sit sillai henkisesti yritetään olla sillei ei kenenkään yläpuolella tavallaan mut niin. Semmonen, mites mä nyt sen selitän lyhyesti. Kunnioitus, semmonen jonkun näkönen kunnioitus kaikkia kohtaan, aikuisten ja lasten välinen semmonen empaattisuus ja semmonen.” H7

Neljä opettajaa painotti aikuisen läheisyyttä lapsen henkilökohtaisessa ohjaamisessa. Yhden opettajan mukaan aikuisen olisi hyvä olla lähellä lasta ja samalla ohjata ja kertoa mitä tapahtuu. Muut ajattelivat aikuisen fyysisen läheisyyden, kuten aikuisen sylin tai aikuisen kosketuksen tarpeelliseksi tuen keinoksi. Yksi heistä kertoi aikuisen sylin toimineen kahdella eri tavalla lapsen tuen keinona.

”Ja kyl mä välillä tota joskus, jos hän oli niin, et hän ois voinu satuttaa toista niin otin myös syliin, sillä tavalla ku pidin häntä siinä ettei. Mutta sitten hän tuli kyllä myöskin itse joskus syliin.” HI

Pedagogisiin menetelmiin lukeutuu aineiston perusteella varhaiskasvatuksen työntekijöiden sensitiivinen työote. Viisi opettajaa puhui haastattelussa aikuisen antamasta ohjauksesta tai opetuksesta tuen keinona. Kaksi opettajaa koki aikuisen empaattisuuden hyödylliseksi lasten kanssa toimiessa. Sensitiivinen työote ilmeni opettajien mukaan arjen vuorovaikutustilanteissa, joissa aikuinen pyrki huomioimaan yksilöllisesti lasten tarpeet ja tarvittaessa esimerkiksi joustamaan tilanteissa. Sensitiivisyyteen liittyi myös tietynlainen tunnelma ryhmässä sekä työntekijän oma asenne. Hyvä tunnelma tarkoitti esimerkiksi rauhallisuutta tai turvallisuutta, huumoria ja sitä, että lapsi pystyi olemaan oma itsensä ryhmässä.

Aineiston perusteella tuen toteuttamisen menetelmiin sisältyy myös lapsiryhmän ohjattu toiminta. Kolme opettajaa sanoi, että päivittäisessä arjessa eli jokaisessa toiminnassa huomioidaan tuen tarpeet. Toisaalta kolmen opettajan mukaan ryhmässä suunniteltiin ohjattua toimintaa tuen tarpeiden mukaan. Neljä opettajaa kertoi esimerkkejä siitä, millaista ohjattua toimintaa päiväkodissa järjestettiin lapsille. Osa toiminnasta saattoi olla pienryhmässä toteutettuja spesifejä ohjattuja tuokioita lasten tuen tarpeiden mukaan ja osa päivittäin tapahtuva ohjaustapahtuma.

Taidekasvatusta hyödynnettiin tunnekasvatuksessa nukketeatterin, musiikin, satujen, leikin ja kädentaitojen muodossa. Liikunnan keinoja käytettiin myös tunnekasvatukseen, mutta myös rauhoittumismenetelminä. Kaksi opettajaa korosti laulamisen merkitystä erityisesti kielen kehityksen tukemisessa. Molemmat pitivät laulamista keinona, jota pystyi käyttämään helposti esimerkiksi pukeutumistilanteissa. Toisella heistä oli tiedossa lauluja moniin eri tilanteisiin, toisen mielestä lauluja voisi keksiä myös itse. Kolme opettajaa mainitsi erilaiset aikuisen kanssa pelattavat lauta- ja palapelit tuen keinoksi ja yksi näistä opettajista sanoi käyttävänsä lisäksi tabletilla pelattavia oppimispelejä. Aineistossa mainittiin muutamia

opetusmateriaaleja, kuten s2-materiaalit ja tunnekuvat, joita käytettiin lasten tuen toteuttamiseksi, mutta ainoastaan yksi opettajista viittasi tuen toteuttamiseen suunniteltuihin opetusohjelmiin.

” Ettei me heti aloteta mitään hienoi menetelmiä vaik niitäkin on ihan tosi tosi paljon. Enkä mä nyt mitenkään niinku. Mäki oon kokeillu monii ja sit ne ei oo toiminu tai ei ittelle sovi ni ei niit sit kannata väkisin alkaa käyttää.” H3

Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat käyttävänsä pedagogista dokumentointia, kuten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, testejä ja havaintojen kirjaamista tuen toteuttamisessa hyödyksi. Osa opettajista sanoi ottavansa valokuvia ryhmän toiminnasta ja hyödyntävänsä Wilmaa tai muuta viestintäkanavaa toiminnan dokumentointiin. Kaksi opettajaa kertoi käyttäneensä retkivihkoa tuen tarpeiden lapsen toiminnan dokumentointiin, mutta myös perheen ja päiväkodin väliseen viestintään. Toiminnan dokumentointiin käytettiin myös lapsen kasvunkansiota ja yksi opettajista muisti tehneensä dokumentointia videoinnin avulla ja sen käyttäminen kiinnostaisi myös tulevaisuudessa.

Kaksi opettajaa nimesi erilaisia arviointikeinoja, kuten KETTU-testin ja Lumiukko-testin lapsen kehityksen seuraamisen tueksi. Kaikki opettajat sanoivat käyttävänsä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa dokumentoinnin välineenä. Yksi opettajista lisäsi, että hän sai myös lapsen vanhasta varhaiskasvatussuunnitelmasta tietoa lapsesta, erityisesti jos lapsi oli siirtynyt toisesta päiväkodista. Kolme opettajaa mainitsi, että varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan vanhempien näkökulma ja yksi heistä sanoi kirjaavansa myös lapsen mielipiteen suunnitelmaan. Lisäksi muutama opettaja kertoi kirjaavansa eri asiantuntijoiden osuuden lapsen suunnitelmaan. Eräs opettajista kuvaili varhaiskasvatussuunnitelmaa työvälineeksi, johon kirjataan lapsen tuen tarpeet, tavoitteet, menetelmät sekä kaikki yhteydenotot ja sopimukset eri yhteistyökumppanien kanssa.

”Mut sit jos on enemmän tosiaan niin ja tarvitaan muita ammattihenkilöitä siinä niin sit kirjutetaan ihan selvityksiä siitä lapsesta et miten on toimittu ja onks se toiminu hyvin. Ja myöskin vasuun kyl kirjataan niitä myös.” H6

Kaikki opettajat kertoivat tekevänsä havainnointia vaikkakin eivät sitä nimellisesti maininneetkaan, sillä osa puhui havainnoinnin sijaan huomaamisesta. Suurin osa opettajista kirjasi kertomansa mukaan havaintoja ylös, varsinkin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Yksi opettajista myönsi käyttävänsä kaupungin lomakkeita havainnoinnissa ja toinen opettaja kaipasi jotakin uutta työkalua havainnoinnin tueksi. Yhteensä kolme opettajaa puhui

kaupungin yhteisistä lomakkeista lapsen tuen seurantaan ja arviointiin liittyen. Yksi heistä koki, että uusia lomakkeita tuli koko ajan lisää eikä aikaa niiden omaksumiseen ja käytännön työhön mukaan ottamiseen ollut tarpeeksi. Toinen opettaja taas oli sitä mieltä, että lomakkeet toimivat valmiina polkuina mitä seurata, jos tulisi huolta jostakin lapsesta.

5 Pohdinta

5.1 Tutkimustulosten pohdinta

5.1.1 Perheiden ja lapsiryhmän merkitys tuen toteuttamisessa

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan huomata, että varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lasten vanhemmat voivat toimia rajoittavana, mutta myös edistävänä tekijänä lapsen tuen toteuttamisessa. Varsinkin vanhempien kielteinen tai neutraali suhtautuminen lapsen tuen tarpeeseen tai ehdotettuihin tukikeinoihin nousi aineistossa esiin yhtenä rajoittavana tekijänä. Suomalaiset varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat yleisesti vanhempien osallisuuteen myönteisesti, mutta tunnistavat osallisuuteen liittyviä haasteita. Erään tutkimuksen perusteella työntekijöiden näkemys on, että suurin syy vanhempien osallisuuden vähäisyyteen olisi vanhempien kiinnostuksen puute. Kokonaisuudessaan vanhempien osallisuuteen vaikuttaa kuitenkin moninaiset syyt, jotka liittyvät sekä varhaiskasvatuksen työntekijöihin että vanhempiin. Molemmipuolinen kiire tuli esiin tässä tutkimuksessa, mutta myös muiden tutkimusten mukaan ajan puute ja työelämän suurentuneet vaatimukset vaikuttavat sekä vanhempien että työntekijöiden näkökulmasta perheiden osallisuuteen. (Hakyemez-Paul, Pihlaja & Silvennoinen, 2018.)

Opettajat ilmaisivat tässä tutkimuksessa, että lapselle oli joissakin tapauksissa vaikeaa ja hidasta saada päiväkodin ulkopuolelta tarvittavia tukimuotoja. Jos lapsella ei ollut tarpeeksi selkeää tuen tarvetta, ei esimerkiksi avustajaa tai suurempaa kerrointa ollut helposti tarjolla. Samankaltaisia tuloksia on saatu esimerkiksi Karvin (2019) arviointiraportissa, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstön puheessa korostui lasten diagnosoinnin tarve tuen saamiseksi. Raportin mukaan työntekijät ajattelivat, että erityisryhmät tai pienryhmät olisivat ratkaisu tarvittavan tuen järjestämiseksi. (Karvi, 2019, 112.) Diagnoosilla voi olla suuri vaikutus varhaiskasvatuksen arkeen. Ruotsalaisen tutkimuksen mukaan päiväkodeissa, jossa lapselle oli diagnosoitu tuen tarve, oli korkeampi varhaiskasvatuksen laatu. Korkeampi laatu voi johtua resurssien määrästä: työntekijöiden määrästä, koulutuksen tasosta ja pienemmistä lapsiryhmistä. Saman tutkimuksen mukaan päiväkodeissa, joissa tuen tarpeiset lapset olivat samassa ryhmässä tyypillisesti kehittyneiden lasten kanssa, oli vähemmän resursseja kuin erityispäiväkodeissa. Korkea varhaiskasvatuksen laatu voi kuitenkin johtua myös esimerkiksi lapsen saaman diagnoosin ja laajan erityisen tuen tarpeen vaikutuksista työntekijöiden

taitoihin, empatiaan ja lapsen käyttäytymisen ymmärtämiseen ja sitä kautta varhaiskasvatuksen laatuun. (Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2016.)

Tässä tutkimuksessa vain osa varhaiskasvatuksen opettajista koki, että heidän päiväkodissaan oli mahdollista tehdä rakenteellisia muutoksia esimerkiksi henkilöstön määrään tai lapsiryhmän kokoon. Päiväkotien lapsiryhmän koko koettiin suureksi tai suurentuneeksi ja suurin osa opettajista ajatteli, että pienempi ryhmä koko antaisi paremmat mahdollisuudet tukea lasta. Mitä nämä mahdollisuudet sitten voisivat olla? Esimerkiksi Pramling Samuelssonin, Williamsin, Sheridanin ja Hellmanin (2016) tutkimuksen mukaan työntekijät ajattelivat pienemmän lapsiryhmän edistävän yksilöllisempää pedagogiikkaa, lisäävän aikaa havainnoida ja kohdata lapsia sekä antaa heille sopivia haasteita. Pienemmässä ryhmässä lapsilla olisi enemmän tilaa sekä paremmat mahdollisuudet tehdä valintoja ja vaikuttaa asioihin. Tällöin myös aikuisen olisi helpompi kuunnella ja ottaa huomioon jokaisen lapsen toiveita ja ideoita. (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman, 2016.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat painottivat myös pienryhmien merkitystä, sillä pienryhmässä aikuisen oli mahdollista ohjata yksilöllisesti lapsia ja sanoittaa lasten toimintaa.

Lapsiryhmän koon lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat muiden ryhmän ominaisuuksien vaikuttavan tuen toteuttamiseen. Esimerkiksi lasten tuen tarpeiden määrä saattoi toimia rajoittavana tai edistävänä tekijänä. Myös Karvin (2019) selvityksen mukaan lasten moninaisuus ja tuen tarpeet koettiin haasteeksi taidekasvatuksen toteuttamisessa ja vuorovaikutuksen hankaloittavaksi tekijöiksi. Puhumattoman lapsen kanssa ei voitu keskustella, ja tuen tarpeisten lasten koettiin vievän aikaa muiden lasten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta. Osa vastaajista piti tuen tarvetta ja kielen kehityksen haasteita esteenä myös tutkivalle toiminnalle. (Karvi, 2019, 93, 97–98.)

Toisaalta tutkimuksessa ilmeni, että opettajien mukaan työntekijöiden osaamisen puute saattoi rajoittaa tuen toteuttamista. Voiko siis olla, että lapsiryhmä koetaan haastavaksi myös siitä syystä, ettei itsellä ole tarpeeksi tarvittavaa osaamista? Valtakunnallisen kyselyn mukaan suurin osa vastaajista toivoi täydennyskoulutusta lapsen kehityksen ja oppimisen tuen liittyviin teemoihin. Sen lisäksi kyselyn mukaan olisi tarpeellista kehittää lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvää osaamista peruskoulutuksessa sekä uudistaa varhaiskasvatuksen toimintakäytäntöjä. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 77.)

5.1.2 Arjen laadukas pedagogiikka vahvuuksia hyödyntämällä

Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat erosivat siinä, miten usein varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita oli käytettävissä. Suomessa varhaiskasvatuksen erityisopettaja konsultoi ja tukee varhaiskasvatuksen henkilöstöä, mutta ohjaus on hyvin menetelmäkeskeistä (Hermanfors, 2017, 93). Myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat VEO:n antavan ohjeita ja menetelmiä lapsen tuen toteuttamiseksi, mutta ainoastaan yksi opettaja kertoi varhaiskasvatuksen erityisopettajan ohjaavan lapsille pienryhmätoimintaa. Hyödynnetäänkö eri alojen ammattilaisten vahvuuksia tarpeeksi varhaiskasvatuksessa? Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat tunsivat itsensä pätevämmäksi vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentelyyn kuin muut varhaiskasvatuksen työntekijät. Samassa tutkimuksessa myös esimerkiksi ammattikorkeakoulusta valmistuneet opettajat kokivat olevansa pätevämpiä työskentelemään lasten kanssa, joiden vanhemmilla on esimerkiksi alkoholin väärinkäyttöä. (Nislin, Pakarinen, Repo, Sajaniemi & Sims, 2012.)

Tässä tutkimuksessa sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö että tiimityö nousivat esiin edistävinä tekijöinä tuen toteuttamisessa. Tiimeillä oli yhteisiä sopimuksia ja sääntöjä ja haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat tekevänsä lapsille varhaiskasvatussuunnitelmat. Aineistosta ei kuitenkaan tullut esiin selkeää vastuunjakoa tiimin sisällä esimerkiksi eri koulutustaustojen perusteella. Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteessa tapahtuu muutoksia, sillä varhaiskasvatuslain mukaan kahdella kolmasosalla on oltava vuonna 2030 varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus (varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 37 §). Varhaiskasvatuksessa olisikin siis tarpeellista käyttää hyödyksi jo nyt mutta etenkin tulevaisuudessa eri koulutustaustojen omaavien työntekijöiden vahvuuksia varsinkin lapsen tuen toteuttamisessa. Työntekijöiden ammatillisten vahvuuksien hyödyttäminen saattaisi vahvistaa heidän omaa kokemustaan osaamisestaan ja lisätä heidän työtyytyväisyyttään (Nislin, Pakarinen, Repo, Sajaniemi & Sims, 2012).

Kaikki opettajat sanoivat tässä tutkimuksessa käyttävänsä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Aineistossa ilmeni vanhempien ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden osallisuus varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyen, mutta ainoastaan yksi opettajista mainitsi lapsen mielipiteen osana varhaiskasvatussuunnitelman laatimista. Heiskanen (2019) onkin nostanut esiin pedagogisten asiakirjojen merkityksellisyyden ja

niihin liittyvän kirjaamistavan muuttamistarpeen. Asiakirjojen tulisi sisältää lapsen ongelmien kuvaamisen sijaan moniäänistä pedagogista suunnittelua tuen toteuttamiseksi. Näiden dokumenttien kirjaaminen edistää sitoutumista lapsen tukemiseen ja helpottaa myös koko lapsiryhmän toiminnan suunnittelemista. Pedagogisten asiakirjojen kirjaamisella voi olla kauaskantoisia seurauksia lapselle, mutta myös vaikutuksia työntekijöiden ja muiden tahojen käsitykseen lapsesta. (Heiskanen, 79–82.)

Vaikkakin positiivisesta pedagogiikasta on puhuttu jo vuosia, Uusitalon ja Vuorisen (2020) mukaan tämänhetkinen tukimalli painottaa lasten heikkouksien auttamista eikä vahvuuksien kehittämistä. Tässä tutkimuksessa yksi opettajien kertomista tuen menetelmistä oli työntekijöiden sensitiivinen työote, jolla pyrittiin kohtaamaan lapset heidän yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti. Uusitalon ja Vuorisen (2020) näkemyksen mukaan kasvatusympäristöjen inklusiivisuuden takaamiseksi olisi kuitenkin tärkeää keskittyä tulevaisuudessa lasten vahvuuksiin ja positiiviseen kasvatukseen. Positiivinen kasvatusta keskittyy lasten osaamiseen ja maailman monimuotoisuuteen. Nykyisenä koulujen haasteena on usein kiire ja opettajien suuri työmäärä, jolloin positiivinen vaatisikin joustavuutta ja rohkeutta soveltaa opetussuunnitelmia sekä työntekijöiden kouluttamista niin, että henkilöstö arvostaisi lasten erilaisuutta ja osaisi hyödyntää heidän vahvuuksiaan oppimistilanteissa. (Uusitalo & Vuorinen, 2020, 190–210.)

Myös varhaiskasvatuksessa positiivisen ja vahvuuksiin perustuvan kasvatuksen käyttöönotto saattaisi tarvita arjen käytännöissä useita muutoksia, mutta voisi myös tutkimuksen (Uusitalo & Vuorinen, 2020, 201) mukaan lisätä lasten koettua onnellisuutta ja kykyä käyttää omia vahvuuksiaan. Tässä tutkimuksessa vain osa opettajista kertoi huomioivansa lasten tuen tarpeet jokaisessa arjen tilanteessa tietyn ohjatun toiminnan sijaan. Vasun mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuki tulisi järjestää osana päivittäistä toimintaa ja sen tulisi perustua lapsen vahvuuksiin. Työntekijöiden tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsi hyväksytään omana itsenään ja hänen myönteisen minäkuvansa kehittymistä edistetään. (Vasu, 2018, 54–55.)

Laadukas pedagogiikka vaatii onnistuakseen kuitenkin toimivien käytäntöjen lisäksi työntekijöiltä riittäviä voimavaroja. Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajan emotionaalinen uupumus ja stressi saattaa haitata lasten oppimismotivaatiota, kun taas opettajien hyvinvointi voi edistää lasten innostusta ja sitoutumista oppimiseen. Uupumuksen tunteet voivat myös johtaa vuorovaikutustilanteiden välttelemiseen ja heikentää herkkyyttä vastata lasten aloitteisiin. (Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi, 2010.)

5.1.3 Inklusiivinen työyhteisö ja varhaiskasvatusorganisaatio

Vaikkakin varhaiskasvatuksen työntekijöillä olisi tahtotilaa toteuttaa laadukasta pedagogiikkaa, varhaiskasvatusorganisaation vaatimukset tehokkuudesta voivat luoda työntekijöille ristiriidan työlaadun ja työtahdin välillä (Hjelt & Karila, 2017). Tässä tutkimuksessa ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien kokemus siitä, että työyhteisön käytännöt saattoivat joustamattomuutensa tai kiireen takia rajoittaa lapsen tuen toteuttamista.

Nykyaikaiset tilastotiedot antavat kunnan hallinnolle ja päiväkotien johtajille tietoa päiväkotien tehokkuudesta ja päiväkoteja on mahdollisuus vertailla toisiinsa. Tämä on taas johtanut työyhteisöjen paineeseen vastata näihin kasvaviin odotuksiin tehokkuudesta, joka näkyy päiväkotien arjessa lisääntyneenä suorittamisena. Paanasen (2017) väitöstutkimuksen mukaan tällainen tulospohjainen hallintostrategia on vähentänyt varhaiskasvatuksen opettajien työn autonomiaa, kuten tilannekohtaista päätöksentekoa ja mahdollisuutta osallistua lasten leikkeihin. Samalla lasten odotetaan sopeutuvan tiukentuneisiin institutionaalisiin olosuhteisiin. Esimerkiksi yhteisten tilojen käyttö vaatii työntekijöiltä tarkkaa suunnittelua eikä sekä työntekijöillä että lapsilla ole varaa joustaa näistä yhteisistä toimintatavoista. (Paananen, 2017, 64–79.)

Tässä tutkimuksessa yksi tuen toteuttamista edistävästä tekijöistä oli työyhteisön toimintakulttuuri ja erityisesti tiimityö. Suurin osa opettajista mainitsi tiimin väliset palaverit tai keskustelut, jotka liittyivät usein lapsen tuen tarpeen huomaamiseen, toiminnan suunnitteluun tai arviointiin. On tutkimustuloksia esimerkiksi siitä, että varhaiskasvatuksen laadukas tiimissä tehty suunnittelu olisi yhteydessä lapsen stressitasoihin. Voisi siis ajatella, että tiimin tarkkaan suunniteltu toiminta ja ympäristö tukevat lapsen tunteiden käsittelyä ja säätelyä. (Sajaniemi ym., 2011, 56–57.) Lisäksi tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat saivat apua muulta työyhteisöltä tarvittaessa esimerkiksi keskustelemalla itseä pohdituttavista asioista talonpalavereissa. Samankaltaisia tuloksia saatiin Karvin (2019, 71) arvioinnissa, jossa toimiva tiimityö, työyhteisön erilaiset palaverit ja kokoukset ja esimieheltä ja muilta työntekijöiltä saatu kannustus ja tuki olivat oleelliset tekijät myönteisen toimintakulttuurin muodostamisessa.

Inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii kuitenkin myös lähiesimiehen lisäksi kuntien ylimpien varhaiskasvatusjohtajien panosta. Laakson, Pihlajan ja Laakkosen (2020) tutkimuksessa suomalaiset varhaiskasvatusjohtajat ajattelivat inklusiivisuudesta myönteisesti, mutta heidän työtehtävissään painottui pedagogiikan sijasta hallinnon ja asioiden johtaminen.

Johtajien myönteinen käsitys inklusiivisuudesta toimii hyvänä perustana, mutta koko varhaiskasvatusorganisaatiossa vaaditaan rakenteellisia muutoksia, jotta on mahdollista lisätä johtajien ja henkilöstön keinoja toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Kun johtaja yhdistää varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja kuntastrategian yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja ottaa henkilöstön osalliseksi päätöksentekoon, henkilöstö myös sitoutuu asetettuihin tavoitteisiin. (Laakso, Pihlaja & Laakkonen, 2020, 392–393.)

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat varhaiskasvatusohjausjärjestelmän hyväksi ja antavan tarpeellista ohjeistusta. Osa opettajista oli tyytyväisiä siihen, että varhaiskasvatussuunnitelmissa huomioitiin esimerkiksi osallisuus, liikunta, leikki ja lapsen yksilöllisyys. Tässä tutkimuksen kohteena olleessa kaupungissa ei ole käytössä kolmiportaisen tuen malli, ja varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat tuen prosessista, mutta selkeää yhtenäistä käytäntöä esimerkiksi tuen riittävyyden arvioinnista opettajien kertoman välillä ei ollut. Koska varhaiskasvatuslaissa ei ole määritelty selkeitä tuen eri tasoja kuten perusopetuslain kolmiportaisessa mallissa, kunnat eroavat suuresti tuen toteuttamisen käytännöissään. Koska tarkkaa ohjeistusta ei ole, lapsen tarvitsema siirtyminen kevyempään tai vahvempaan tukeen voi jäädä tapahtumatta. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 77.)

Vaikkakin opettajat ajattelivat tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän tarpeelliseksi, nousi esiin opettajien kokemus varhaiskasvatuksen asiakirjojen kuormittavuudesta. Hermanfors (2017, 94) on todennut, että uusien ajatusmallien ja käytäntöjen omaksuminen tulisikin nähdä jatkuvana prosessina inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, jotta siitä ei tule liian kuormittavaa. Karvi (2019, 166) kuitenkin arviointiraportissaan suosittelee myös arvioimaan varhaiskasvatukseen varattuja resursseja, jotta varhaiskasvatussuunnitelmia olisi mahdollista täysin toteuttaa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tulisi myös Karvin (2019, 166) mukaan kiinnittää huomiota työntekijöiden väsymykseen ja kuormittuneisuuteen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

Useasti tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti, vaikkakin ne ovatkin enemmänkin määrällisen tutkimuksen käsitteitä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole määritelty tarkkaa ohjetta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkimuksen luotettavuus on laaja termi, jolla viitataan usein tutkimuksen toistettavuuteen ja johdonmukaisuuteen (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Tässä tutkimuksessa puhun validiteetin ja reliabiliteetin sijasta uskottavuudesta (*trustworthiness*) ja luotettavuudesta

(*credibility*). Tällöin laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii koko tutkimusprosessin aikana uskottavuuteen ja luotettavuuteen, mutta pystyy näyttämään sen tutkimuksen lukijoille vasta lopullisessa tutkielmassa. Tarkoitukseni on ollut tutkielman kirjoittaminen mahdollisimman täsmällisesti, jolloin lukijalla on mahdollisuus nähdä tutkimusprosessin avoimuus. (Saldana, 2011.)

Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuus rakentuu siitä, että tutkimuksen kokonaisprosessi eli käytetty aika, tutkittavien määrä, käytetyt analyysimenetelmät ja tehdyt johtopäätökset vakuuttavat tutkimuksen lukijat. Laadullisen tutkimusraportin uskottavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan viittaamalla tutkimuksen aiheen kannalta keskeisiin teksteihin ja tutkijoihin. Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi olen myös eritellyt käyttämiäni analyysimenetelmiä mahdollisimman tarkasti. Yleisesti tutkijat eroavat siinä, miten he pyrkivät tutkimusprosessin luotettavuuden esittämiseen. Osa tutkijoista saattaa painottaa tutkimuksen kenttätöön ajallista kestoa tai kerätyn aineiston määrää. Tutkimuksen luotettavuutta voi myös lisätä tunnustamalla kohtaamiaan eettisiä tai analyttisiä ongelmia. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta on ollut tärkeää, että olen reflektoinut rehellisesti tutkimusprosessiani ja esitellyt sen avoimesti tutkimusraportissa. (Saldana, 2011.)

Myös Hammersley (2008) on ajatellut, että laadullisessa tutkimuksessa on tarkkojen arviointistandardien lisäksi käytettävä käytännön taitoja arvioida tutkimusta. Tutkittavien valitsemiseksi lähetin sähköpostia kaikille tutkimukseen osallistuneen kaupungin suomenkielisissä päiväkodeissa toimiville johtajille, jotka ilmoittivat minulle mahdollisesta haastateltavasta sekä hänen yhteystietonsa. En tuntenut haastateltavia etukäteen, mistä syystä jokainen haastateltava oli samankaltaisessa asemassa minuun nähden. Tavoitteenani oli saada aineistonkeruun ja aineiston analyysin myötä tutkimuskysymysten kannalta keskeisimmät tutkimustulokset esiin. On kuitenkin totta, että tutkijan tehdessä litterointia hän tekee ns. ensitulkintaa aineistosta rajatessaan tietoisesti informaatiota, mutta myös rajallisen havainnointikyvyn vuoksi osa haastatteluaineistosta rajautuu väistämättä litteraation ulkopuolelle (Ruusuvuori, 2010).

Laadullisessa tutkimuksessa voi olla myös tarpeen pohtia tutkijan puolueettomuutta. Väistämättä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien kertomus suodattuu tutkijan oman kehyksen läpi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt toimimaan mahdollisimman puolueettomasti, mutta on selvää, että esimerkiksi omat kokemukseni

varhaiskasvatuksesta ja varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta varmasti vaikuttaneet tapaani kuulla haastateltavia ja havainnoida tutkimusaineistoa.

Toisaalta tutkimukseen on voinut vaikuttaa omat asenteeni, mielipiteeni ja odotukseni siitä, mitä olen odottanut haastateltavien kertovan. Lisäksi on voinut tapahtua väärinymmärryksiä minun ja tutkittavien välillä esimerkiksi haastattelutilanteessa, jotka ovat vaikuttaneet tutkimusaineistoon. (Cohen, Manion & Morrison, 2018.) Olen pyrkinyt kuitenkin ennaltaehkäisemään väärinymmärryksiä esimerkiksi kysymällä tai selittämällä epäselviä tietoja haastattelutilanteessa. Myös aineiston analyysissä inhimilliset virheet ovat usein mahdollisia, jotka voivat johtua esimerkiksi virheellisestä tulkinnasta tai henkilökohtaisista ennakoasenteista. Minun vastuullani on kuitenkin ollut ylläpitää tutkimusprosessi laadukkaana ja edistää tutkimuksen luotettavuutta. (Bengtsson, 2016.)

5.3 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisen tutkimuksen analyysissä käsitellään usein yksittäisiä tapauksia, jotka voivat sisältää henkilökohtaisia ja arkaluonteisia asioita. Tutkijan tehtävänä onkin pohtia yksilön tunnistettavuuteen, anonymiteettiin, luottamuksellisuuteen ja yksityisyyteen liittyviä kysymyksiä. Aineistoa on säilytettävä turvallisesti ja siihen pääsyä on rajoitettava. (Cohen, Manion & Morrison, 2018.) Tämän tutkimuksen aineistoa on säilytetty tarkasti ja turvallisesti ja olen ainoastaan itse käsitellyt tutkimusaineistoa. Aloittaessani aineiston analysoimisen, tein litteroituun aineistoon heti sellaisia muutoksia, jotta tutkittavat eivät olisi tunnistettavissa.

Olen tutkimuksen teon aikana pohtinut erilaisia eettisiä päätöksiä. Esimerkiksi sitä, että millä tavoin tekemäni tutkimus voi vaikuttaa tutkittaviin ja heidän työympäristöönsä. Pohdintojeni perusteella olen tehnyt päätöksiä esimerkiksi siitä, mitkä asiat ovat olleet tutkimuksen kannalta olleet keskeisiä ja mitä asioita ei ole ollut tarpeen liittää lopulliseen tutkielmaan. Eettiset päätökset ovat sidoksissa kontekstiin, ympäröivään kulttuuriin, politiikkaan ja instituutioihin mutta myös jokaiseen ihmiseen. Tutkimus, joka käsittelee kasvatusta tai koulutusta, voi vaikuttaa myös niihin, jotka eivät ole suoraan mukana tutkimuksessa, esimerkiksi lapsiin ja heidän vanhempiinsa. (Cohen, Manion & Morrison, 2018.) Kasvatusta koskevan tutkimuksen tulisi myös vaikuttaa merkittävästi poliittisiin päätöksiin, joita valtakunnallisesti ja paikallisesti kunnissa tehdään. Esimerkiksi Suomen tämänhetkisen hallituksen tulisi huomioida varhaiskasvatusta ja lapsen tuen toteuttamista käsittelevät tutkimukset kehittäessään uutta oppimisen tuen mallia.

Sekä yksittäisen tutkijan etiikka että organisaatioiden eettiset säännöt estävät epäeettisen tutkimuksen tekemistä ja varmistavat, että tutkimukseen osallistuneille aiheudu haittaa (Cohen, Manion & Morrison, 2018.) Tässä tutkimuksessa, kuten muussakin suomalaisessa tieteellisessä tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENKin ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja tutkimuseetiikasta. Ohjeiden mukaan tutkijan on kunnioitettava tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä perustuslain (1999/731, 6–23 §) mukaisia oikeuksia, kuten oikeutta sananvapauteen ja yksityisyyteen. Tutkijan vastuulla on myös tutkimuksen toteuttaminen niin, ettei tutkittaville ihmisille tai yhteisöille tai muille tutkimuskohteille aiheudu vahinkoja tai haittoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 7.)

Tässä tutkimuksessa olen huolehtinut siitä, että tutkittavat tietävät oikeuksistaan. Esimerkiksi ennen haastattelutilanteiden alkua kerroin tutkittaville, että he voivat tutkimuksen aikana muuttaa mielensä tutkimukseen osallistumisesta. Erityisesti silloin kun tutkittava on tutkimusvuorovaikutuksessa tutkijaan esimerkiksi haastattelussa, on molempien osapuolten tiedettävä tutkittavan oikeuksista. Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus osallistua vapaaehtoisesti, mutta myös kieltäytyä tai keskeyttää osallistuminen. Tutkijan vastuulla on, ettei tutkittavalle synny tunne osallistumisen pakollisuudesta esimerkiksi, jos tutkittava ja tutkija ovat yhteydessä toisiinsa jonkin organisaation välityksellä tai osallistumisesta päättää joku toinen henkilö kuin tutkittava itse. Tutkimuseettinen neuvottelukunta myös muistuttaa, että tutkittavalla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä ja toteutuksesta sekä siitä, miten tutkittavien henkilötietoja ja tutkimuksen aineistoa käsitellään ja säilytetään. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 8–9.)

Tässä tutkimuksessa olen antanut tutkimuksesta ja sen tavoitteista tietoa kirjallisesti sähköpostitse sekä vielä suullisesti haastattelutilanteissa. Olen myös kertonut tutkittaville, miten käytän, käsittelen ja säilytän keräämääni aineistoa. Olen myös tiedostanut käyttämäni metodien huonot puolet. Esimerkiksi haastattelu vaatii aikaa ja haastattelijana toimimiseen tarvitaan kykyä ja kokemusta säädellä joustavasti haastattelutilanteita. Haastattelu myös sisältää virhelähteitä, jotka johtuvat sekä haastattelijasta että haastateltavasta. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 35.) Lisäksi tekemäni aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on ollut saada aineistosta sellaista tietoa, jota ei esimerkiksi aineiston suorista lainauksista ole tulkittavissa. Täysin aineistolähtöinen analyysi on kuitenkin käytännössä mahdotonta, sillä tutkija tekee väistämättä heti aineistoa kerätessä ja järjestellessä teoreettisia valintoja ja tulkintoja. (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2010.)

5.4 Jatkotutkimusaiheet

Lapsen yksilöllisen tuen toteuttamista varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemana on tutkittu useiden opinnäytetöiden (Pasanen & Pohjo, 2018; Maja & Toropainen, 2020) sekä laajempien selvitysten muodossa (Eskelinen & Hjelt, 2017; Karvi, 2019). Lapsen tuen toteuttamista olisi tarpeellista tutkia kuitenkin laajemmin valtakunnallisesti sekä käytössä olevien käytänteiden että yhdenvertaisuuden ja inklusiivisuuden näkökulmasta. Toisaalta olisi tärkeää tutkia aihetta varhaiskasvatuksessa yksittäisten lasten oppimisen polun näkökulmasta, kuten esimerkiksi Merja Hyytiäinen (2012) on tehnyt tutkiessaan tapaustutkimuksessa kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan koulupolkua esiopetuksesta toiselle asteelle. Aiemmat tutkimukset antavat olettaa, että esimerkiksi yksityisen varhaiskasvatuksen palveluntuottajat rajaavat asiakaskunnastaan pois erityistä tukea tarvitsevia lapsia. (Riitakorpi, Alila & Kahiluoto, 2015; Pihjala & Neitola, 2017).

Kansainvälisesti on tutkittu varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta (esim. Melhuish ym., 2015), mutta tarvittaisiin enemmän tutkimusta lapsen tuen toteuttamisen menetelmistä ja erityisesti niiden vaikuttavuudesta. Esimerkiksi Määttä ym. (2017) tutkivat sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi käytettyjä menetelmiä, materiaaleja ja opetusohjelmia. Heidän mukaansa olisi kuitenkin tarve tehdä lisää tutkimusta tukitoimien vaikuttavuudesta ja interventiotutkimuksia, joissa kokeillaan esimerkiksi joitakin lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevia menetelmiä. (Määttä ym., 2017.) Voisiko olla kuitenkin tarvetta myös tutkia päiväkotien arjen käytäntöjä, sillä lapsen tuen toteuttamisen tulisi olla varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa? Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat tekevänsä havainnointia lasten tuen tarpeiden arvioimiseksi, mutta ainoastaan osa opettajista mainitsi erilaiset lomakkeet arvioinnin avuksi. Aineistossa ilmenikin kokemus siitä, että lasten tuen tarpeen arvioiminen oli vaikeaa ja arvioinnin avuksi kaivattaisiin työkaluja. Yhtenäiset, tutkimustietoon perustuvat arviointikeinot tukisivat henkilöstön pedagogista päätöksentekoa, mutta voisivat samalla yhdenmukaistaa varhaiskasvatuksen tukikäytäntöjä (Aro, 2015, 66–67).

Yksi keino tuen järjestämisen yhtenäistämiseksi voisi olla kolmiportaisen tuen mallin yleistäminen varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Tarvitaan kuitenkin laaja-alaisempaa tutkimusta aiheesta, jotta löydetään sellaisia ratkaisuja, jotka edistävät kaikenikäisten lasten ja nuorten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Jatkotutkimusta tarvittaisiin myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhyvinvoinnin ja lasten tuen toteuttamisen yhteydestä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa, mutta myös muissa tutkimuksissa (Eskelinen & Hjelt, 2017,

61) on ilmennyt, että esimerkiksi henkilökunnan vaihtuvuus oli yksi syy, minkä vuoksi lapsen tarvitsemaa tukea ei ollut mahdollista toteuttaa. Henkilökunnan vaihtuvuus on myös tutkitusti ollut yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajien kokemukseen työn rasittavuudesta (Paananen & Tammi, 2017, 48).

Lähteet

- Alijoki A., Suhonen E., Nislin M., Kontu E. & Sajaniemi N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 2 (1), 24–47.
- Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 64–67.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2, 8–14. doi: 10.1016/j.npls.2016.01.001.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Kirjassa L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (toim.), *Research Methods in Education* (8. painos) Lontoo: Routledge.
- De Schipper, E., Marianne Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Helsinki.
- Eskelinen, M & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lainattu 10.7.2019, saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Florian, L. (2013). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed? Kirjassa L. Florian (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (9–21). (2. painos). City Road: SAGE Publications.
- Hakanen, J. (2011). Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos. Lainattu 26.10.2020, saatavilla: https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2018/09/TTL_tyonimu.pdf.
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2018). Parental involvement in Finnish day care – what do early childhood educators say? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 258–273.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Kirjassa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (95–118). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Heiskanen, N. (2019). Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Suomi).
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 15(3), 233–248.
- Hyttiäinen, M. (2012). Integroiden, segregoiden ja osallistaen: kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. (Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto, Suomi).
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Kirjassa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, S-L. & Valli S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Tampere: Tampereen yliopisto. Lainattu 25.10.2020, saatavilla: <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>.
- Karvi. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Repo L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila V., Lerkkanen M-L., Gammelgård L., Ulvinen J., Marjanen J., Kivistö A. & Hjelt H. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Lainattu 23.4.2020, saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf.
- Korkalainen, P. (2009). Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityskasvatuksen toimintaympäristössä. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Suomi).
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373–398.

- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124–139.
- Maja, S-M. & Toropainen, S. (2020). Tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa varhaiskasvattajien näkökulmasta (Opinnäytetyö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu, Suomi). Lainattu 14.12.2020, saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/337943/Maja_Satu-Maaret.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Major, S., Seabra-Santos, M., & Martin, R. (2015). Are We Talking about the Same Child? Parent-Teacher Ratings of Preschoolers' Social-Emotional Behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789–799.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE- European early childhood education and care. Lainattu 25.10.2020, saatavilla: <https://ecec-care.org/resources/publications/#c30167>.
- Merriam, S. (2010). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (3. painos). San Francisco, Kalifornia: Jossey-Bass.
- Merriam, S. & Grenier, R. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3. painos). Thousand Oaks, Kalifornia: Sage.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Kirjassa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (75–102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen H. & Laakso, M-L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 14.12.2020, saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf.
- Nislin, M., Pakarinen, M, Repo, L., Sajaniemi, N. & Sims, M. (2016). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists? *South African Journal of Childhood Education*, 5(3), 1–10.

- Nislin, M. (2016). Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto, Suomi).
- Noble, H & Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: a practical example. *Evidence-Based Nursing*, 17(1), 2–3.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (16.10.2020). Varhaisessa tuessa puutteita kaikilla koulutusasteilla. Lainattu 3.11.2020, saatavilla:
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/lausunnot/2020/varhaisessa-tuessa-puutteita-kaikilla-koulutusasteilla/>.
- Opertti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2013) Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. Kirjassa L. Florian (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*. (2. painos). City Road: SAGE Publications.
- Paananen, M. & Tammi, T. (2017). Työn kuormittavuuden kokemusten, työn tehostamisen ja sairauspoissaolojen moniulotteiset yhteydet lastentarhanopettajan työssä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 43–60.
- Paananen, M. (2017). *Imagines of Early Childhood Education Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 3. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Lainattu 7.6.2019, saatavilla:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/173807/Imaginarie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300.
- Pasanen, E. & Pohjo, P. (2018). Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien kokemuksia lapsen yksilöllisen tuen toteuttamisen haasteista lapsiryhmässä (Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto, Suomi). Lainattu 14.12.2020, saatavilla:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57851/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201805042458.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pihlaja, P. (2004). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Kirjassa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (112–130). Helsinki: WSOY.

- Pihlaja, P. (2006). Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Raportissa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.), *Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa (9–20)*. Helsinki: Stakes. Lainattu 15.7.2019, saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204193598>.
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. (2015). How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417–435.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 11(3), 80–91.
- Perusopetuslaki 628/1998. FINLEX. Lainattu 27.5.2019, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S., & Hellman, A. (2016). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 444–460.
- Riitakorpi, J., Alila K. & Kahiluoto T. (2015). Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:3. Lainattu 10.7.2019, saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79206/okm03.pdf>.
- Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Kirjassa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Kirjassa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila K. (2018). Markkinoistuvat varhaiskasvatuspalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4).
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S., & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 45–62.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saldana, J. (2015). Coding and Analysis Strategies. Teoksessa P., Leavy. *The Oxford handbook of qualitative research* (581– 605). New York: Oxford University Press.
- Skalická, V, Belsky, J, Stenseng, F. & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal Relations Between Student–Teacher Relationship and Children's Behavioral Problems: Moderation by Child-Care Group Size. *Child Development*, 86(5), 1557–1570.

- Tarsalainen, A. (2020) Jokaisella lapsella on oikeus riittävään tukeen. *Lastentarha*, (4), 18–20.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Kirjassa T. Aaltonen, J. Ruusu-vuori & J. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Tisdall, E., Davis, J., & Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people: research design, methods and analysis*. Lontoo: SAGE.
- Tolonen, A. (3.2.2020). Anu Laurilan lapsi jäi päiväkodissa ilman apua ja seuraukset ovat kalliit: On tuurista kiinni, saavatko lapset tarpeeksi tukea varhaiskasvatuksessa. Yle Uutiset. Lainattu 1.9.2020, saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-11182442>.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Lainattu 23.20.2020, saatavilla: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf.
- Unesco. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Lainattu 9.7.2019, saatavilla: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>.
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion. Lainattu 9.7.2019, saatavilla <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatusta inklusion tukena. Kirjassa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (185–218). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus. Helsinki.
- Varhaiskasvatustaki 540/2018. FINLEX. Lainattu 24.5.2019, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87–96.
- Viitala, R. (2014). Jotenki häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalisista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Suomi).
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatusta. Kirjassa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatusta* (51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). Lainattu 9.7.2019, saatavilla:
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf